

**A PRÁTICA DE ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO NA GUINÉ-BISSAU**

CADAFI DIAS

MESTRADO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA E ESTRANGEIRA

2021

Com o apoio de



**FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA SEGUNDA E ESTRANGEIRA SOB A ORIENTAÇÃO DE PROFESSORA DOUTORA
ANA MARIA MÃO DE FERRO MARTINHO CARVER GALE**

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha esposa Ludimila e
às minhas filhas, Diasmila e Elizyara,
pela compreensão da ausência e
distância

Agradecimentos

Ao Deus Todo-Poderoso, por sua infinita graça e proteção durante a minha permanência na Europa, Portugal (Lisboa).

À minha querida esposa, Ludimila Napoleão Giro Sá Dias, pela paciência, dedicação e educação das nossas queridas filhas Diasmila Sá Dias e Elizyara Sá Dias.

À Fundação Calouste Gulbenkian, pela bolsa concedida, sem a qual seria impossível fazer este mestrado.

À minha estimada, renomada orientadora, Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale, pela competência, amabilidade e disponibilidade dispensadas neste trabalho. O que não conseguiria fazer sem a Senhora.

À Margarida Cunha da Fundação Calouste Gulbenkian, pela disponibilidade dispensada em todo o momento ao longo dos meus estudos.

À FEC (Fundação Fé e Cooperação), pela oportunidade que me deu de trabalhar nela como Técnico-Formador de Língua Portuguesa, o que me deu experiências para poder enfrentar as dificuldades ao longo deste trabalho.

Ao Carlos Rebelo, pelos apoios prestados na FEC e ao longo deste trabalho, auxílio fundamental para a concretização deste trabalho.

Aos meus irmãos Erickson, Wilson, Silvano, Anderson, Puntcha e Paula pelo encorajamento no decorrer dos estudos.

Aos meus Pastores Cláudio, Augusto, Francisco e Eli Felete pelas orações intercessoras indispensáveis à minha vida espiritual.

Ao Dimirto Nansil, também pelas orações, a todos os irmãos da congregação de São Paulo.

Ao Fábio Sousa, um amigo que me apoiou material (livros e computadores) e financeiramente enquanto tirava a Licenciatura.

Obrigado!

Resumo

A linguagem oral tem sido fundamental ao longo dos séculos para a transmissão de conhecimentos. O presente trabalho pretende abordar a forma como é encarada a prática de oralidade no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, uma vez que é reconhecida a complexidade e dificuldade de os alunos guineenses se exprimirem por meio dessa língua. Essa situação leva os alunos, muitas vezes, a recusarem-se a falar. Portanto, neste estudo, tentamos encontrar o que deve ser feito para que haja um desenvolvimento da competência do oral em PLN e para que a prática de oralidade em língua portuguesa seja vista como algo normal e fundamental para o sistema educativo guineense.

Para o desenvolvimento deste trabalho apresentamos várias teorias da aprendizagem de L2/LE que achamos serem importantes para o contexto guineense e que podem facilitar a aquisição e aprendizagem de uma L2/LE por meio de oralidade, principalmente no 3º Ciclo do ensino Básico e Ensino Secundário. Também realizamos uma pesquisa, através de questionários, que envolveu 20 professores pertencentes a cada um dos principais Liceus do Sul, Leste, Norte e algumas escolas de Bissau. No decorrer da investigação, pudemos perceber que a competência oral em Língua Portuguesa é imperativa para um bom desempenho do aluno em todas as disciplinas e pode permitir que haja mais interação oral na sala de aula e não só; também constatamos que o fraco domínio da LP está entre as várias razões do baixo aproveitamento escolar dos alunos guineenses, pois praticamente todo o ensino ocorre nessa língua.

Levando em conta as estratégias a utilizar para ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades que têm a ver com a produção oral em LP, este trabalho baseia-se no princípio de que é preciso que o aprendente sinta o desejo de se transformar num falante para comunicar. Pretende-se também com este trabalho achar formas de estimular os alunos a ultrapassar os seus medos, complexos e insegurança neste processo de aquisição da proficiência da L2/LE e orientar os professores a uma reflexão sobre o seu desempenho na sala de aula em relação à execução de atividades direcionadas à produção do discurso oral.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino-aprendizagem; Ensino de Português L2/LE; Prática Comunicativa; Oralidade.

Abstract

Oral language has been fundamental throughout centuries for the transmission of knowledge. The present work shows how speaking tasks are seen in the Portuguese language teaching in Guinea-Bissau, since Bissau Guinean students struggle with difficulties as far as oral expression is concerned. This situation leads to students refusing to speak in the classroom. Hence, in this study, we try to find what must be done for an oral competence development in PSL (Portuguese as a Second Language) so that oral practice of the Portuguese language may be seen as something normal and important for the Guinean education system.

For the development of this research we refer different L2/FL learning theories which we find fundamental for the Guinean context and that facilitate the acquisition and learning of an L2/FL by means of oral practice, mainly in the secondary levels. We have also conducted a study through questionnaires involving 20 teachers from secondary schools from all around the country. In the study, we concluded that the oral competence in the Portuguese language is fundamental for a good student performance in all school subjects and may inspire a higher degree of participation in the classroom. Besides that, we have also concluded that a weak competence in Portuguese language is among one of the main reasons for school failure.

Taking into account the strategies being used in order to help students overcome their oral production difficulties in Portuguese, this dissertation is based on the principle that the learner must feel the desire to transform him or herself into a speaker who aims at communicating. Similarly, this study seeks to find ways to stimulate students on overcoming their fears, inhibitions and insecurities in the SL/FL acquisition process and direct teachers on a reflection of their classroom performance in relation to the oral discourse and production-oriented tasks.

Keywords: Portuguese Language; Teaching and Learning; Teaching Portuguese as L2/FL; Practice; Oral Communication.

ÍNDICE

1 — INTRODUÇÃO	8
2 — Perguntas da Pesquisa.	9
3 — Metodologia de Investigação	9
4 — Enquadramento Teórico.	10
5 — Estrutura da Dissertação	12
 CAPÍTULO 1.....	13
1 — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1. O Conceito de Oralidade	13
1.2. Um Olhar sobre a Oralidade e a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau	14
1.3. Os Conceitos de Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda, Língua Oficial e Língua Estrangeira	17
1.4. Relação Entre a Língua Veicular no Ensino e a Qualidade de Ensino/Insucesso Escolar versus Língua Portuguesa	18
1.5. A Relação entre a Competência Oral e Outras Competências	20
1.5.1. A Oralidade e a Escrita	20
1.5.2. A Oralidade e a Leitura	23
1.6. Fatores Determinantes na Aquisição/Aprendizagem da Língua Não Materna	26
1.6.1. Idade	26
1.6.2. Motivação	26
1.6.3. Conhecimentos Linguísticos Prévios.....	27
1.6.4. Outros fatores.....	28
 CAPÍTULO 2.....	29
2 — ORALIDADE, COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO GUINEENSE	29
2.1. A Desvalorização da Competência Comunicativa Oral	29
2.2. As Vantagens e a Necessidade de o Português Ser Ensinado como L2/LE.....	30
2.3. A Função e a Importância da Língua Portuguesa na/para Sociedade Guineense.....	33
2.4. A Influência da Relação Professor/Aluno na Prática da Oralidade.....	34
2.4.1. Professor Motivador e Mediador	35
2.5. Oralidade na Sala de Aula	38
2.6. Análise e Reflexão das Aulas Observadas em Relação à Prática da Oralidade	41
 CAPÍTULO 3.....	44
3 — METODOLOGIA – CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO	44
3.1. Contexto de Pesquisa	44
3.2. A Apresentação e Análise de Dados	45
3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS.....	61

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 — Resumo das características próprias da modalidade escrita e oral... ..	23
Quadro 2 — Quadro contrastivo entre o ensino convencional de PLM e PLE	32
Quadro 3 — Alguns dos erros identificados	42
Gráfico 1 — Estratégias mais utilizadas para incentivar os alunos a praticarem a oralidade na aula de LP... ..	45
Gráfico 2 — Recursos didáticos mais utilizados na sala de aula.....	47
Gráfico 3 — Como caracteriza o desempenho dos alunos na comunicação e expressão oral... ..	48
Gráfico 4 — A escola tem (proporciona) condições elementares para que os alunos pratiquem a oralidade em LP?	49
Gráfico 5 — Nas aulas, em que língua consegue ensinar melhor?	50
Gráfico 6 — Em que língua os alunos aprendem melhor?	52

Lista de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

FEC — Fundação Fé e Cooperação

L2/LS — Língua Segunda

LE — Língua Estrangeira

LM — Língua Materna

LNМ — Língua Não Materna

LO — Língua Oficial

LP — Língua Portuguesa

PAIGC — Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLNM — Português Língua Não Materna

SAB — Setor Autónomo de Bissau

UNTG — União Nacional dos Trabalhadores da Guiné

1 – INTRODUÇÃO

Com um ensino baseado na memorização de conteúdos por parte de alunos, levando-os a comportarem-se como elementos passivos conforme as palavras de Couto e Embaló (2010:41), “regra geral, na Guiné-Bissau, os alunos decoram frases mecanicamente, sem nenhum senso crítico”, o sistema educativo da Guiné-Bissau continua a enfrentar vários desafios, sobretudo no que diz respeito à prática de oralidade na língua em que o ensino é realizado, a língua portuguesa. A oralidade foi um tema que, desde sempre, preocupou os estudiosos do processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE, mas paradoxalmente é um domínio que provoca algum desconforto e ansiedade não só no aluno, mas também no professor. Nota-se, assim, uma incoerência em relação à importância desta competência: por um lado, a inquietação dos alunos no discurso oral, quando usam a L2/LE; por outro, as poucas circunstâncias de momentos dedicados à oralidade.

A comunicação oral é uma parte indispensável no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de uma Língua Segunda ou Estrangeira, “grande parte das aprendizagens e realizações de atividades é permeada pela comunicação oral, por meio de trocas de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Destarte, é imprescindível pensar na atuação intencional da escola e dos seus professores, assim como de toda a comunidade envolvente, para o desenvolvimento da linguagem oral, visto que a mesma não é inata, mas é adquirida e aprendida por meio da internalização da necessidade de comunicação” (Gama, 2015:16).

Decidimos escolher este tema “A Prática de Oralidade no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário”, pois acreditamos que entre vários fatores que podem contribuir para um bom aproveitamento escolar por parte do aluno, este é dos fundamentais “ao entrarmos no meio escolar, a comunicação torna-se crucial para a aquisição das competências essenciais e, conseqüentemente, para o sucesso na aprendizagem dos conteúdos lecionados” (Lopes, 2014:1). O exercício oral na língua pela qual se faz a transmissão dos conhecimentos é um elemento essencial; outro motivo diz respeito ao exercício da nossa profissão, às dificuldades e obstáculos com que, muitas vezes, nos deparamos e que gostaríamos de superar.

O português não é língua materna dos alunos guineenses e tem havido muitas dificuldades na sua aprendizagem, dificuldades aliadas também à maneira como ela é ensinada, como se fosse a LM; isso faz com que haja muita resistência à prática da oralidade em língua portuguesa por parte da grande maioria dos alunos guineenses.

Pretendemos, portanto, dar a nossa contribuição relativamente ao ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, focalizando-nos mais na competência oral; por outro lado, queremos incentivar os professores de português, sobretudo os do 3º Ciclo do

Ensino Básico (7º, 8, 9º ano) e os do Ensino Secundário (10º, 11º, 12º) a fazerem uso de mais e diferentes metodologias de ensino-aprendizagem da componente de competência oral.

A prática de oralidade vai permitir que haja mais interesse dos alunos pelos conteúdos lecionados, não só da disciplina de português, mas também das outras que fazem parte do currículo escolar.

2 – Perguntas da Pesquisa

- Qual é a vantagem da prática de oralidade no ensino-aprendizagem de português no 3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano) e no Ensino Secundário (10º ao 12º ano)?
- As estratégias e metodologias usadas pelos professores nesse ciclo permitem que os alunos melhorem o domínio da competência oral?

3 – Metodologia de Investigação

Para a realização deste trabalho foi utilizada a metodologia qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2005:3) “é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste num conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenómenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem”. Para Richardson (1999:90) a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Na base disto e num primeiro momento, foram realizadas pesquisas bibliográficas, leitura e recolha de dados nos livros relacionados com o tema e por meio da internet, usando diferentes sites para a fundamentação teórica. Seguidamente e para se ter uma visão mais holística do tema, optámos pela realização de um questionário que foi aplicado a alguns professores de português do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário de uma das principais escolas da zona sul, norte, leste e algumas da capital Bissau, nomeadamente Escola Siaka Turé em Buba, Liceu Regional Ho Chi Min em Canchungo, Liceu Regional Ho Ji Ya Henda em Bafatá, Liceu Nacional Kuamé N’Kruma e algumas escolas de Bissau. Os questionários têm como objetivo verificar nomeadamente o nível de conhecimento que os professores desses níveis têm sobre o ensino e aprendizagem da oralidade em língua portuguesa, as causas do fraco desempenho oral de um aluno guineense e quais as melhores formas a utilizar para ultrapassar essas dificuldades. No total são 20 professores de português pertencentes a cada uma das províncias e capital.

Nesse âmbito e de acordo com Silva (2008:30), “na pesquisa qualitativa a produção do conhecimento acontece de forma interativa, intercomunicativa entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular”. Ainda para Silva (2008:31), “em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e à observação e análise de texto (falado e escrito), e a observação direta do comportamento”. Nesse sentido foram observadas algumas aulas de português nesses níveis e foi feito um breve inquérito na parte final de cada aula aos alunos através de algumas questões colocadas sobre a prática de oralidade. Também foi observado o ambiente entre os professores na sala dos professores, entre alunos e professores, entre alunos na sala de aula e no recinto escolar, em relação à prática de oralidade em língua portuguesa.

4 – Enquadramento Teórico

A Guiné-Bissau é um dos cinco países africanos colonizados por Portugal, sendo que a chegada dos portugueses à Guiné-Bissau se deu entre 1445 e 1447. A Guiné-Bissau, sendo um país colonizado por Portugal durante cinco séculos, país com o qual mantém laços históricos e culturais, adotou a língua portuguesa como a língua oficial, pois os atos solenes, as leis do país (por exemplo, a Constituição da República) são feitos nessa língua; os conhecimentos científicos são transmitidos sobretudo em português; no entanto, não tem havido uma prática de oralidade no quotidiano escolar do aluno. Conforme Luigi Scantamburlo “o português é ainda a única língua oficial e a língua de ensino: os documentos oficiais são publicados sempre em Português e os Jornais são escritos em Português, exceto em alguns casos onde são apresentados quadrinhos, bandas desenhadas ou poesias”. Scantamburlo (1994: 174). Este facto é também destacado por Diallo “sendo ao mesmo tempo: língua de ensino em todos os níveis escolares, língua da administração e da justiça, língua da imprensa escrita e principal língua do audiovisual.” (2007: 5).

Efetivamente, pouco se aprende numa língua que não se fala, juntando isso a outros fatores como a falta de materiais didáticos, a falta de formação contínua de professores, as constantes greves no setor educativo, etc. A língua usada no sistema educativo é pouco falada e consequentemente pouco dominada pelos alunos, o que contribui para o seu fraco desempenho. Segundo Carolyn Benson, citada por Luigi Scantamburlo (1994: 174) “O português não é muito falado pelos adultos na Guiné-Bissau. No recenseamento de 1979, 5% da população falava Português; os resultados desse recenseamento mostram muito pouco aumento no uso do Português, indicando que somente 10% da população é capaz de falar Português como língua materna, ou segunda, ou terceira, ou quarta.”

Nessa linha de pensamento, Baldé escreveu o seguinte:

Até a data presente fala-se na televisão apenas o português e o crioulo. O crioulo é a língua veicular dos cidadãos guineenses, sobretudo entre os escolarizados, tanto nas zonas urbanas, assim como nas zonas rurais. É pouco frequente ouvir as pessoas utilizarem o português para

comunicarem entre si. Por vezes fazem-no de uma forma lúdica, o que demonstra a crescente importância que o crioulo tem vindo assumir desde o início da luta de libertação nacional até ao momento presente, e consequentemente o papel reduzido das línguas africanas e do português, sobretudo na comunicação. Assim sendo, torna-se difícil dominar uma língua que se restringe ao estatuto de “língua no papel” – o português. (2013:21).

É essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de extrema importância para o ser humano. Segundo Araújo (1965), citado pelo manual da FEC (Didática da oralidade de PLNM), “o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive”. Dessa forma e ainda de acordo com Araújo “todos precisam de saber expressar-se e usar a linguagem em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em público, entre tantas outras. Numa sociedade democrática, o uso da palavra, em contextos formais e públicos, constitui um direito e um dever dos cidadãos. Além disso, em todas as línguas se transmitem conhecimentos oralmente: a explicação oral – não a mera repetição de memória ou a leitura em voz alta dos enunciados – distingue-se como uma das habilidades linguísticas de nível mais elevado, pois em qualquer campo do saber, um dos indicadores do domínio dos conhecimentos é, precisamente, a capacidade de o orador os explicar a outros. O domínio da componente oral proporciona um maior desenvolvimento de outras competências linguísticas, facilitando desta forma o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Portuguesa. Assim, o domínio da oralidade em Língua Portuguesa permite ao aluno ser um bom comunicador nesta língua, favorece a aquisição dos conteúdos, contribuindo para o sucesso académico e profissional do mesmo” FEC (2016/2017:6).

A falta da prática de oralidade, associada à falta de interesse, motivação, ou receio, tem prejudicado os alunos no processo de ensino-aprendizagem de LP. É preciso consciencializar os alunos sobre a necessidade de saberem usar a língua portuguesa, onde e quando. Por outro lado, deve-se incutir nos alunos que é possível falar tanto a língua primeira (o crioulo e as línguas étnicas) como a língua segunda ou a língua não materna fluentemente e de maneira natural sem que uma seja vista como melhor ou esteja em competição com outra. Contudo, o essencial, é fazer com que os alunos aprendam a gostar da LP independentemente do seu estatuto como L2.

5 – Estrutura da Dissertação

A presente dissertação está organizada em três capítulos; além da introdução, no primeiro capítulo, na “fundamentação teórica”, vamos falar do conceito da oralidade; trazendo algumas definições com base em teóricos, apresentar-se-á um olhar sobre a oralidade e a LP na Guiné-Bissau, enquanto a principal língua pela qual se faz a transmissão de conhecimento no país. Uma vez que o português é a LNM da esmagadora maioria dos guineenses, veremos os conceitos da LM, LNM, L2, LO e LE. Ainda neste primeiro capítulo vamos demonstrar a relação entre oralidade, escrita e leitura. Também vamos tratar de fatores determinantes na aquisição e aprendizagem de uma língua não materna.

O segundo capítulo é “Oralidade, competência crucial no ensino e aprendizagem de PLNM no contexto guineense”. Procuraremos mostrar as vantagens desta competência para o nosso sistema educativo. Neste sentido, falaremos da desvalorização da competência comunicativa oral, uma competência relegada desde sempre pelos professores para o segundo plano. Vamos falar também das vantagens e da necessidade de o português ser ensinado como L2/LE, pois continua a ser ensinado como se fosse a LM dos alunos. A função e a importância da LP merecerão um olhar nosso, assim como as competências da oralidade a desenvolver em PLNM. A seguir, e ainda neste capítulo, falaremos da influência da relação professor/aluno na prática da oralidade e abordaremos as aulas observadas em relação à prática de oralidade em LP. O terceiro e último capítulo deste trabalho tem a ver com a metodologia e caracterização do estudo; apresentaremos e faremos uma análise reflexiva dos dados recolhidos por meio de questionário que aplicamos aos professores.

Por fim, e nas considerações finais, traremos as conclusões do estudo, dando assim as nossas contribuições em relação à oralidade no ensino de LP na Guiné-Bissau.

CAPÍTULO 1

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O Conceito de Oralidade

O termo oralidade apresenta vários significados, não tendo um único sentido. Em Dolz, Schneuwly e Haller (2013: 127), “o termo oral do latim *os, oris* (boca) refere-se a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral se refere à linguagem falada, realizada pelo aparelho fonador”. Ainda de acordo com os referidos autores, “a voz humana é, ao mesmo tempo, produzida e ouvida pelo próprio emissor e esse aspeto deve ser levado em consideração para a produção oral. Dessa forma, a voz não produz apenas vogais e consoantes, mas também elementos prosódicos como a entoação e a pausa”. Marcuschi (2010:25) enfatiza que a “oralidade é a prática de uso da língua natural por meio da produção sonora, em diversos géneros de texto orais, nos mais diferentes contextos e níveis de formalidade. Nela, estaria inclusa a fala (forma de produção textual por meio de sons articulados e de significados), acompanhada de outros aspetos como a prosódia, os gestos, a expressão facial, os movimentos corporais, entre outros”.

Para Gonçalves (2010:10,19) “a oralidade é um espelho da sociedade e, por isso, surge como reflexo das relações humanas em sociedade. É um instrumento de comunicação que permite aos indivíduos identificarem-se com uma dada comunidade”. Ainda de acordo com o mesmo autor “a oralidade é a manifestação vocal do pensamento humano numa situação determinada, com recurso a um código verbal e comportamental partilhado pelos intervenientes com vista a estabelecer uma interação”.

Não é menos verdade que muitos dos problemas do ensino se relacionam com a linguagem; sobre esse assunto, Antão ressalta que a expressão oral é de tal forma “importante que muitos dos problemas do ensino estão diretamente ligados a um fraco desenvolvimento da capacidade linguística geral” (2005:10).

A oralidade é das primeiras competências que o ser humano adquire e vem antes da escrita e leitura. Todos temos necessidade de comunicar e a oralidade é, normalmente, o ponto de partida para haver essa comunicação; esta necessidade ainda é maior quando falamos do meio escolar, conforme Alfaiate: “ao entrarmos no meio escolar, a pertinência desta competência ganha ainda maior importância, pois ela vai ser essencial para o sucesso do ensino aí ministrado. A expressão oral e a compreensão do oral são, de resto, muito importantes para o sucesso de uma aula, para que os objetivos possam ser atingidos com a máxima rentabilidade”. (2012:12).

O professor deve mostrar aos alunos que a aprendizagem da língua portuguesa exige a prática de oralidade, além do exercício da escrita. Para isso, o professor deve possuir um domínio do oral e de LP para que esteja à altura de explicar a matéria e

esclarecer dúvidas que normalmente os alunos apresentam, pois, ainda de acordo com Alfaiate “se o professor não dominar a oralidade, não for explícito no que quer explicar, poderá provocar, nos seus alunos, desinteresse e incompreensão”. (2012:10).

1.2. Um Olhar sobre a Oralidade e a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

No início da civilização, o meio pelo qual o conhecimento era transmitido era oral e por meio dos relatos de experiências; a memória humana, principalmente a memória auditiva, era o recurso de que o ser humano dispunha para guardar e transmitir o legado às futuras gerações. Tradicionalmente, os mais velhos eram reconhecidos como os mais sábios, até hoje ouve-se a famosa citação que diz que “*quando um velho morre em África é uma Biblioteca que desaparece*”¹, isso porque os mais velhos eram responsáveis pelo acumular de conhecimentos e experiências e também pela transmissão do património cultural às futuras gerações.

É impossível dissociar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau do colonialismo português que ocorreu durante cinco séculos “Devido ao facto de a Guiné-Bissau ter sido apenas uma fonte de fornecimento de escravos e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses até praticamente o século XIX, a sua ocupação e colonização sempre foi muito precária. Só no século XX houve uma efetiva exploração da região da costa da Guiné, inclusive de regiões do interior. Por isso a língua portuguesa nunca se implantou efetivamente nessa região africana, chegando mesmo a se mesclar com as línguas nativas e a dar lugar ao crioulo” Couto e Embaló (2010:47). Contudo, a LP continua a ser fundamental no contexto guineense como se pode constatar no diagnóstico feito por estes autores (2010:48) sobre a língua portuguesa na Guiné-Bissau:

Devido ao facto de ser a língua oficial, o português é também a língua do ensino. Toda a escolarização se dá nessa língua, com pequenas concessões ao uso do crioulo nas fases iniciais da alfabetização. Uma experiência de utilização do crioulo nos dois primeiros anos do ensino primário foi aliás realizada entre 1984 e 1993 no âmbito dos Centros Experimentais de Educação. O português substituíu-o a partir de terceiro ano. No entanto a experiência não chegou a ser generalizada e o português permanece a única língua de ensino. Os livros didáticos saem, naturalmente, todos em português e, frequentemente, são importados de Portugal. As publicações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) são todas em língua portuguesa, quase todas igualmente impressas em Portugal, embora umas poucas saiam também em francês (os da Ku Si Mon Editora).

Isso vem confirmar que a LP, além de ser a língua oficial é também aquela em que a maior parte de atos solenes é feita, sem esquecer documentos oficiais, conforme destacaram ainda Couto e Embaló (2010:48-49).

Tudo que há de escrito no país está nessa língua. Os livros didáticos saem, naturalmente, todos em português. O que se produziu durante a época colonial também está, obviamente, tudo em português. De destacar temos o Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, publicado de 1946 a 1973. Ele tratava de questões históricas, administrativas, geográficas, linguísticas, climáticas,

¹ Esta célebre frase é atribuída ao maliano Amadou Hampâté Bâ

agronómicas, enfim, praticamente de tudo que interessasse à administração colonial de então sobre a Guiné. A mesma fonte patrocinava o Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, de Bissau, que publicou cerca de 30 livros. Os discursos oficiais são publicados sempre em português, mesmo quando proferidos em crioulo oralmente. A constituição do país está redigida em português. Em português é que se publicam os jornais *Nó Pintcha*, *Banobero*, *Correio de Bissau* etc. Os nomes de ruas, a nomenclatura da máquina administrativa, os ofícios, as circulares, as leis, os nomes de estabelecimentos comerciais, tudo está em português. Aí se inclui o hino nacional, cuja letra é de autoria de Amílcar Cabral. Resumindo, toda a história do país, todo seu acervo cultural que se tem registado está nessa língua. Nomes próprios em português, sobretudo nos centros urbanos são muito utilizados.

Como se nota, a LP continua a ter um peso inquestionável no contexto guineense, porém o seu ensino não tem tido resultados esperados; segundo Baldé,

(...) de alguns anos para cá, após a independência da Guiné-Bissau têm aumentado os argumentos de que uma das grandes causas do insucesso escolar no país é o baixo nível da aprendizagem da LP. O processo do ensino-aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões no âmbito das didáticas. As principais preocupações são sempre os objetivos estabelecidos para atingir no fim do percurso e as suas correspondências com as necessidades dos alunos apontadas pelos professores ou impostas pelas autoridades educativas. A situação torna-se ainda mais difícil no caso da Didática de uma L2, num contexto em que ela não é língua de comunicação diária, mas de ensino e de acesso ao conhecimento. (2013:66)

O ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau tem sido baseado apenas nos aspetos gramaticais, pondo de lado a abordagem comunicativa. Ainda de acordo com Baldé

Todo o ensino da LP limita-se quase totalmente à perspectiva da gramática, sendo que, as poucas atividades de produção verbal não são contextualizadas, o que cria ainda mais dificuldades aos alunos, não contribuindo dessa forma para uma aprendizagem plena e sistematizada da língua. Acharmos que a Gramática Normativa está sendo muito valorizada em detrimento das outras atividades que poderiam beneficiar muito mais os alunos em termos de competências comunicativas. Há uma explicação para essa atitude perante o ensino do Português no país, que é o não domínio por parte dos professores das metodologias conducentes à abordagem comunicativa. De fato, é altura de perceber que o ensino da LP não se limita simplesmente ao ensino da gramática, mas também ao ensino do uso da língua em diferentes situações de comunicação. (2013:67).

Para Gomes (1991: 59), citado por Baldé, ensinar gramática na escola visa essencialmente dois objetivos fundamentais:

“(i) contribuir para melhorar a competência de comunicação oral e escrita do aluno;

(ii) contribuir para o desenvolvimento das capacidades de análise e de raciocínio do aluno, através do conhecimento explícito do modo como se organiza e funciona a língua, o mais perfeito instrumento de comunicação de que o ser humano dispõe”.

Ainda o mesmo autor salienta que para que sejam atingidos esses objetivos é necessário ter em conta os seguintes critérios:

- “Deve evitar-se um ensino gramatical formalista e papagueado. Decorar regras de nada serve se o aluno não as tiver compreendido e não for capaz de as usar espontaneamente.
- O ensino da gramática deve basear-se nos textos que o aluno estuda e não em frases soltas e fora de contexto ou de situação de comunicação”.

Mesmo sendo uma LO, a LP não é a língua do dia a dia de um guineense; segundo Zaida Pereira

(...) por ser um dos elementos estruturantes da(s) identidade(s), a relação do indivíduo com a língua é complexa. Tratando-se de um país multilíngue, o quotidiano do guineense é, naturalmente, vivido nas línguas nacionais em que se destaca a utilização do crioulo como principal língua veicular. Neste contexto sociolinguístico, e embora a identificação do português como pertença do colonizador venha sendo substituída pelo sentimento de língua partilhada por uma comunidade de países, a CPLP, e muito embora a sua importância seja hoje reconhecida e afirmada por todos, a Língua Portuguesa não é ainda entendida como um dos elementos constituintes da identidade guineense. É curioso notar que o português, língua oficial é também atualmente percebido como instrumento de acesso ao poder, acesso, todavia limitado a determinados grupos de influência, nomeadamente ao dos intelectuais. Este sentimento explica-se, sobretudo, pelo facto de a língua portuguesa, a língua do ensino na Guiné-Bissau, não ser utilizada de maneira espontânea pela maioria dos guineenses, por não terem um domínio suficiente do idioma. Boletim + escola FEC (2015:5).

O uso da língua portuguesa na maioria das escolas da Guiné-Bissau (do ensino de infância ao ensino superior) não é espontâneo, isso torna-a uma língua muito difícil para um aluno ou estudante guineense. O ensino de língua está muito concentrado nos aspetos gramaticais. É necessário que a LP seja usada no âmbito académico de maneira natural, é ferramenta indispensável para a realização de várias tarefas.

A competência oral dos alunos é pouco trabalhada; mesmo com o 12º ano concluído, muitos alunos continuam a deparar-se com muitas dificuldades em expressar-se em português, o que também se reflete na sua competência escrita. Por outro lado e devido ao sistema muito tradicional em que o português continua a ser ensinado, como se fosse a língua materna, os alunos ficam calados durante uma aula inteira que, muitas vezes, é dominada totalmente pelo professor, acabando assim por não permitir que os alunos desenvolvam a sua competência oral em português e nas outras disciplinas.

Achamos que esta situação não é o único problema com o qual o nosso ensino se depara, pois como destacaram Couto e Embaló (2010:42)

Temos que reconhecer, porém, que não é apenas o uso de uma língua estrangeira (o português) que causa todo o desastre que é o ensino na Guiné-Bissau. Em primeiro plano vêm as causas económicas, estruturais e conjunturais. Há um baixo nível de formação dos docentes e falta de meios para reciclagens periódicas, um salário que mal dá para comprar um saco de arroz (base de alimentação dos guineenses) de cerca de 60 quilos e pago com grande atraso.

Conforme estes autores (...) a consequência é a fuga de quadros que vão para outros países ou então trabalhar para as empresas privadas ou organizações internacionais. Uma utilização indevida da ajuda externa, quer por desvios dos recursos para outros fins, quer por má gestão não contribui para uma melhoria do sistema que se vem reproduzindo ao longo do tempo”.

Ainda sobre as causas responsáveis pelo fracasso no sistema educativo, Barreto escreve: “O processo de formação dos professores, a prática docente, atualidade dos programas escolares, interesses e disposições dos alunos para aprender, o papel da família e o engajamento do Estado não devem ser dissociados desse contexto geral”. (2014:11).

1.3. Os Conceitos de Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda, Língua Oficial e Língua Estrangeira

A *Língua Materna* é a primeira língua adquirida na infância, num processo que se inicia nos primeiros meses de vida e está concluído, nos seus aspetos essenciais, por volta dos 6 ou 7 anos. “A LM é adquirida, independente do grau de escolaridade, ou seja, é uma capacidade de o ser humano adquirir a língua com a qual está em contacto desde o momento do nascimento: língua dos pais, da família, da sociedade em que vive. Da LM, o falante internalizará a gramática e será capaz de comunicar-se mesmo que nunca a tenha estudado” (Carvalho, 2011). No caso da Guiné-Bissau, a língua materna de maioria das crianças é uma língua étnica ou crioulo, conforme descreve Scantamburlo (2013:120) “praticamente na Guiné-Bissau temos situações de diglossia entre o Português e o Crioulo Guineense, especialmente nas cidades e com a camada estudantil, em contínuo aumento e situações de diglossia entre o Crioulo Guineense e as outras línguas étnicas, faladas sobretudo nas aldeias do interior do país”.

Por seu turno, o termo *Língua Não Materna* é utilizado para designar qualquer língua aprendida depois da *Língua Materna*. Quanto mais cedo uma criança é exposta ao uso regular de uma LNM, maiores probabilidades terá de obter um grau de proficiência de nível avançado. Conforme as Propostas de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário no Sistema Educativo Português, “as probabilidades vão diminuindo com a idade, mas, aparentemente, não de modo igual para todos os domínios da gramática – por exemplo, sabe-se que a capacidade de desenvolver um nível de competência (quase) nativo se perde muito mais cedo no domínio da fonologia do que, por exemplo, no domínio da sintaxe (Long, 1990); por outro lado, domínios como o léxico e a semântica não parecem estar sujeitos a efeitos de período crítico (Newport, 2002)”.

Geralmente no campo da didática costuma fazer-se uma distinção dos conceitos de *Língua Segunda* e *Língua Estrangeira*, por exemplo (Ringbom, 1980). “Uma L2 (*Língua Segunda*) é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o

domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: por questões de proximidade cultural, afetiva, científica e política, é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, como é o caso na GB". FEC (2016/2017: 16).

Para Flores (2013: 43), citado por Baldé (2013:23), a L2 pode ser apropriada:

de um lado, num contexto formal da sala de aula e por outro, em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso a língua é o objeto de estudo na sala de aula; no segundo caso, é um meio de comunicação, imprescindível na socialização do falante. Esta diferença é relacionada através do uso diferenciado dos termos «aprendizagem», para designar o primeiro caso, e «aquisição», para o segundo.

Língua Estrangeira, segundo Leiria, “deve ser usada para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” Leiria (2004:1).

Segundo Carvalho (2011), citado por Cá e Rubio, a *Língua Oficial* é “aquela que os órgãos públicos utilizam em suas relações nas instituições do Estado. É a língua oficial que deve ser ensinada nas escolas e à qual todos os falantes devem ter acesso para uso em situações oficiais”. (Severo, 2013: 455) aponta que “a natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias”. Neste caso a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau é oficial e também nos PALOP, “Assim, quase todos os países africanos têm hoje como língua oficial a língua dos seus antigos colonizadores” (Nassum, 1994:56).

1.4. Relação Entre a Língua Veicular no Ensino e a Qualidade de Ensino/Insucesso Escolar versus Língua Portuguesa

É consensual entre os estudiosos (linguistas, escritores, investigadores etc.) que o desenvolvimento linguístico tem influências na aprendizagem das restantes disciplinas curriculares; nas palavras de Villas-Boas "o desenvolvimento do conhecimento linguístico tem a ver com o aproveitamento escolar em todas as disciplinas desde a Língua Materna à Matemática, uma vez que a fluência oral e escrita vai condicionar o desempenho de todas as disciplinas que se aprendem com livros". (1999: 217). O insucesso escolar em Língua Portuguesa tem reflexos negativos e muito preocupantes no nosso sistema educativo em todos os níveis. A língua de escolarização é a LP, é ela fornecedora de base para que se tenha acesso aos conhecimentos científicos, culturais e outros. Um aluno com dificuldades na compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita em língua portuguesa, terá as mesmas dificuldades ou insucesso nas outras áreas curriculares. De acordo com Ferraz

(...) à escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos; saber-fazer que lhes permitam resolver problemas; atitudes que os ajudem a afirmar-se; respeito por si, pelos outros, pelo trabalho, como forma de serem reconhecidos como parte integrante do mundo em que se movem. (2007:20).

A proficiência linguística em português dos nossos alunos é muito fraca, uma vez que praticamente não têm contacto com o português antes de chegarem à escola, por essa razão recorrem ao uso do crioulo ou às línguas étnicas para se fazerem compreender quando se encontram no espaço escolar. O crioulo ou línguas étnicas têm sido as línguas de comunicação entre pares, também nas trocas linguísticas com a família e com os amigos da comunidade onde vivem.

O não domínio de LP é uma ameaça não só para o aluno, mas também para o próprio sistema educativo, que vê os alunos apresentar enormes dificuldades em todas as disciplinas depois de 12 anos de escolaridade. Os professores constataam, segundo Pereira, que os alunos "queixam-se de pouco vocabulário, dificuldades de expressão, erros de concordância, má pronúncia e de muitos outros problemas de ordem linguística, dos quais o mais grave é o silêncio marcado pela vergonha ou pela impotência" (1997:39). Exatamente essas têm sido as características dos alunos guineenses, pouco interessados na escola e nas matérias dadas e ministradas pelos professores.

Uma missão financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian "Missão de Estudo" que se deslocou à Guiné-Bissau em março/abril de 1985, resultou na publicação do volume "A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau, Análise Setorial" Guterres, António et alii. (1986). Os quatro autores desta Missão (António Guterres, Eduardo Marçal Grilo, Luís Lama e Roberto Carneiro) fazem uma análise da situação e indicam, entre outros, o "fator Língua de Ensino" que põe em crise o Setor da Educação

Ao conjunto de circunstâncias pedagogicamente negativas que rodeiam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no EBE adita-se um fator especificamente guineense que é o da língua. Apenas 11% da população fala português enquanto 44% se exprime em crioulo... Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como a aquisição e o domínio dos elementos estruturais da comunicação escrita e oral, produz-se em condições muito difíceis" (Guterres, A. et al., 1986:23).

O domínio da língua de escolarização é indispensável ao sucesso e ao desenvolvimento de aprendizagens em diferentes áreas curriculares e não curriculares, não há como separar os dois itens.

Muitos acham que a forma como o Português é ensinado na Guiné-Bissau é errada. Uns atribuem a responsabilidade aos programas que têm apenas conteúdos da LM quando deviam ser conteúdos de L2, outros dizem que há mais assuntos gramaticais, e ainda existem aqueles que culpam os professores por esse fracasso; os professores,

por sua vez, culpam os alunos, dizendo que não querem aprender, ou seja, que não estão interessados na aprendizagem de LP.

É conveniente os alunos encontrarem na escola, "não só um lugar de formação intelectual, mas também um lugar de desenvolvimento da sua individualidade, da sua pessoa, uma iniciação à vida" (Abdallah-Pretceille, 2004:198).

Frequentemente ouvimos os professores queixarem-se das muitas dificuldades que os alunos apresentam em língua portuguesa, pondo em destaque, às vezes, o silêncio como uma das características mais evidentes. O tal silêncio é o resultado da vergonha de falar em público e na turma numa língua não dominada. No entanto, este aspeto pode ser determinante para a vida profissional dos alunos, já que, quando não se sentem à vontade para se expressarem oralmente em público, demonstrarão a mesma insegurança perante as exigências impostas pelo mercado de trabalho assim como no exercício da sua cidadania.

1.5. A Relação Entre a Competência Oral e Outras Competências

1.5.1. A Oralidade e a Escrita

É imprescindível no processo de ensino-aprendizagem da oralidade fazer uma relação com a escrita, visto que a oralidade não anda isolada da escrita, havendo uma ligação recíproca para que esse processo ocorra de um modo significativo.

Segundo Bessa, Oliveira e Bezerra (2012:4-5)

Ao longo dos anos, os estudos da linguagem foram se desenvolvendo e, a partir da década de 1980, passaram por uma mudança em relação às três décadas anteriores que viam a escrita e a oralidade como opostas, sendo a escrita predominante. Tanto que os estudos estruturalistas de Saussure, por exemplo, voltavam-se apenas para a análise do sistema da língua e a fala não poderia ser objeto de análise.

Assim, privilegiava-se o código como sendo o principal objeto de análise e via-se a língua como sendo um sistema de regras estruturado, como determinado por Saussure, o que não proporcionava questionamentos sobre outros tantos aspetos, como, por exemplo, a relação entre a língua falada e a língua escrita e, com isso, não se indagava sobre os usos sociais da língua. Por estar centrado nos estudos estruturalistas de Saussure em que a língua era tida como código, não se concebia a relação entre variação e produção de sentidos, fosse nas formas linguísticas ou na significação. Quando Saussure decidiu priorizar o estudo da língua como um sistema fechado, ele abriu mão de estudar a fala enquanto sistema aberto.

Hoje em dia, o que predomina nos estudos sobre a linguagem é que se pode conceber uma relação interativa e complementar entre essas duas modalidades (a oral e a escrita) do sistema linguístico, e a língua, por sua vez, é considerada a partir das suas condições de produção e receção, o que provocou uma guinada nos estudos linguísticos.

Marcuschi salienta que a língua, tanto falada quanto escrita, “reflete, em boa medida, a organização da sociedade”, (2010:35), isso se dá devido às relações entre a

língua e as representações sociais; é por meio da língua que os seres humanos podem constituir e firmar crenças e pontos de vista sobre os variados acontecimentos do mundo. Assim, junto à cultura, o que torna o ser humano mais peculiar dentre os demais seres vivos é “o facto de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação. (2010: 35).

É verdade que o aluno muitas vezes escreve da forma como fala, durante a sua interação com outros; isso leva-o a não perceber que a fala não deveria estar presente em suas produções escritas. Saber falar uma língua não é saber escrevê-la corretamente de uma maneira automática, mesmo assim é bom salientar que o oral precede a escrita, isto é, não haveria língua escrita sem que houvesse a falada. Embora sejam duas modalidades específicas, há uma relação de interdependência entre as duas, nenhuma pode ser vista como superior ou inferior à outra.

Ainda segundo Marcuschi (2010:21), “A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. A oralidade tem elementos pragmáticos que são pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos etc., o que dá a ideia de que a fala seja desestruturada, de uso simples e informal. Seguindo ainda esse raciocínio, no momento em que falamos, usamos todos esses artifícios que são característicos somente da fala, não sendo possível levar para a escrita que, por sua vez, é vista como estruturada, complexa, formal e abstrata. A fala, segundo Bessa et al. (2012: 203), possui componentes pragmáticas, “pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos etc.,” dando a esta modalidade uma característica de espontaneidade, simplicidade e informalidade, peculiaridades que não poderiam ser aplicadas à escrita, exceto em (alguns) textos literários que requerem um estilo peculiar na sua forma.

Marcuschi (2001) observa que, em relação às marcas de oralidade presentes na escrita dos alunos, é um equívoco do professor encarar como “erro” essas marcas, pois a escola ainda não mostra claramente as diferenças e especificidades de cada modalidade, justamente porque dá prioridade à língua escrita, deixando de lado ou em segundo plano a língua oral.

Vale ressaltar que fatores socioculturais estão interligados à modalidade oral a qual influencia, de maneira significativa, a escrita. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2010:35) afirma que

[...] a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural.

A escola e os professores sentem-se obrigados a ensinar os alunos a terem o domínio da língua escrita, porém, não sentem a mesma obrigação de os ensinar a se apropriarem de forma natural a língua oral. Nesse sentido Castilho (1998:13) afirma que

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Na sequência disso, acreditamos que a escola deve promover atividades que visem o desenvolvimento da oralidade e não só a modalidade escrita, que é privilegiada pela sociedade, pois, como afirma Kato (2002: 7), a função da escola, intermediada pelo professor, é “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceite”.

Manrique salienta a relevância da interação verbal no que concerne ao ensino e aprendizagem, criando assim possibilidade de conversas serem transformadas em materiais de leitura e escrita, realçando o foco comunicativo da linguagem. De acordo com a referida autora:

“[...] os interesses da criança, as suas experiências e a sua linguagem têm um papel relevante na aprendizagem. Dos relatos que as crianças fazem de experiências compartilhadas, de contos, de todo intercâmbio verbal na aula, surgem os materiais de leitura e escrita. A linguagem escrita retoma seu valor comunicativo: já não se trata de emissões distantes do mundo referencial da criança.” (2007:22).

A oralidade evidenciada em situações de interação é um ponto interessante na organização do pensamento, na exposição de ideias que influenciam a leitura e a escrita. Para Manrique, a forma como os professores fazem a mediação com os textos escritos é tão importante quanto o próprio texto, pois através das discussões e dos intercâmbios “[...] as crianças são incentivadas a refletir e a perguntar sobre o que aconteceu, suas causas, consequências e significados”. (1997:66).

Nas palavras de Abaurre (1992),

“deve haver um maior ou menor contacto da criança em atividades convencionais de escrita em meio ao contexto em que ela está inserida, faria com que essa criança ficasse mais ou menos atenta aos aspetos convencionais da escrita. Em outras palavras, seria, por exemplo, uma criança que está em contacto direto com a escrita poderia demonstrar um melhor desempenho na hora de escrever, pois o meio em que ela está inserida, segundo a autora, influencia no seu desempenho. Já uma criança que não está inserida num contexto onde a escrita está sempre em uso tende também a não se desenvolver na escrita. Dessa forma, pode-se entender que a criança passa a aprender o que está ao seu alcance no dia a dia, ou seja, a interação que a criança tem com o meio é extremamente importante para o desenvolvimento da sua escrita”.

Esta pode ser umas das razões de as crianças guineenses terem um fraco desempenho não só em relação à oralidade, mas também em relação à escrita, pois estão inseridas num meio onde praticamente a escrita não é praticada; esse facto vem exigir dos

professores que tenham mais atenção e um esforço redobrado nessas duas modalidades.

Como já referimos, embora o português seja a língua oficial e do ensino, o crioulo continua a ser a língua mais usada na comunicação entre os alunos, entre alunos e professores, por fim entre professores, apesar de o mesmo não ter uma escrita padronizada. A forma como os alunos escrevem apresenta marcas morfosintáticas, semânticas, até fonológicas do crioulo e das línguas étnicas quando escrevem português. É necessário que o professor faça o uso de diferentes metodologias a fim de que o aluno esteja à altura das exigências da oralidade e escrita, ensinar a oralidade e a escrita é uma tarefa difícil e complexa no contexto guineense, uma vez que a própria língua usada para o ensino não é a usada para a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O português é usado no momento em que o apontamento é ditado ou na explicação desse mesmo apontamento, em que muitas vezes se recorre ao crioulo, por isso deve-se praticar a oralidade de modo espontâneo e constantemente por meio dessa língua, a LP.

Resumo das características próprias da modalidade escrita e oral.

Maior permanência.	Mais efémera.
Maior permanência.	Mais efémera.
O ritmo da leitura é definido pelo leitor.	Por vezes o discurso é rápido, outras é lento, com ou sem pausas.
Serve-se da pontuação e de letras maiúsculas para formar frases	Forma frases e um grupo significativo de palavras através de entoação, pausas e ritmo.
Consiste em letras, palavras, frases e pontuação, entre outro tipo de formatação, organizadas num texto.	Consiste em ligar o discurso, frases, frases incompletas ou palavras soltas.
Não tem suporte visual – com a exceção de fotografias ou imagens.	O emissor usa a linguagem corporal para completar a sua comunicação, o que ajuda o recetor a compreender a mensagem.
É geralmente bem organizada: as frases seguem-se numa sequência lógica.	É organizada segundo padrões diferentes dos da escrita. Contém interrupções, hesitações, repetições e mudanças frequentes de tópico.
Normalmente usa vocabulário exato e gramática complexa.	Frequentemente recorre ao uso de vocabulário vago e gramática simples.

Quadro 1: Resumo das características da oralidade e da escrita adaptado de Spratt (2011, p. 30)

1.5.2. A Oralidade e a Leitura

A oralidade, a leitura e a escrita estão em constante interação, quando se refere a comunicação verbal, é praticamente impossível a separação delas. Estão também associadas à gramática da língua portuguesa, ao seu conhecimento explícito e à tomada de consciência do seu funcionamento. A interação entre a oralidade e a leitura pode

ainda ser ligada ao trabalho da leitura em voz alta ou leitura expressiva. É frequente, nas nossas escolas, o professor mandar os alunos fazer a leitura em voz alta de um texto para iniciar o seu estudo. Para Sá e Luna, tal pode ser justificado, “se o professor pretender determinar o que o(s) aluno(s) conseguiu(conseguiram) compreender do texto após uma primeira leitura do mesmo e, posteriormente, comparar com a compreensão revelada por uma segunda leitura em voz alta, feita após a exploração do texto”. (2016:12).

Para que a leitura em voz alta seja expressiva, é necessário que seja treinada, o que significa que alguns aspetos fundamentais devem ser levados em conta, (Lopes, 2015; Belo e Sá 2005), citados por Sá e Luna (2016:13) tais como:

- i) **Domínio cognitivo**, ligado à memorização e reprodução de algo adquirido, que inclui os parâmetros seguintes.
 - Pronuncia corretamente palavras e frases,
 - Dá a entoação apropriada ao texto,
 - Faz as devidas pausas,
 - Imprime o ritmo adequado;
- ii) **Domínio socioafetivo**, ligado à emoção, que abrange os parâmetros seguintes.
 - Revela segurança,
 - Domina o volume da voz;
- iii) **Domínio psicomotor**, ligado ao desenvolvimento motor e à coordenação neuromuscular, que compreende os parâmetros seguintes.
 - Articula com facilidade,
 - Adota uma postura corporal correta,
 - Manifesta expressividade adequada;

Para que o aluno alcance o sucesso é fundamental o treino. Este treino pode ser realizado em vários locais e de muitas maneiras: em casa, na biblioteca, em sala de aula e recorrendo às ferramentas digitais (telemóvel, tablet ou computador pessoal). O aluno pode fazer gravações, para depois se fazer ouvir e deste modo corrigir os seus próprios erros. Sobre o erro, compete ao professor consciencializar o aluno de que este é natural e que faz parte da sua evolução, e que não é por cometer erros que se deve envergonhar-se na realização de uma leitura.

Conforme Oliveira, ler implica assim, como as intervenções orais “o uso correto d’voz, a emotividade gerada pela leitura do texto, o uso do volume correto e a captação da audiência. Devemos, ainda, fazer uso dos gestos (sempre que o tipo de texto convide a tal facto) para desta forma tornar ainda mais eloquente a nossa leitura” Oliveira (2018:38).

Quanto maior for a proficiência na leitura e intervenções orais, maior sucesso terá o aluno no seu futuro pessoal e profissional, uma vez que isso lhe proporcionará uma expressão oral mais fluente. As nossas escolas têm um enorme desafio em relação a esse assunto, pois os nossos alunos têm muitas dificuldades em leitura; esse facto verifica-se mesmo no ensino secundário e superior, o que torna o aluno ou estudante muito

constrangido na sala de aula. As dificuldades são notórias relativamente à leitura e a própria interpretação do texto lido (sendo que se torna uma forma de iliteracia).

Segundo Azevedo “a sociedade atual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade”. (2007: 3).

A escola deve promover uma leitura que provoque o aluno a fazer indagações a respeito dos factos que acontecem no seu dia a dia e que lhe dizem respeito. Assim, a leitura de notícias pode e deve ser desenvolvida e estimulada no ambiente escolar, pois muito pode contribuir para a formação do aluno como leitor e como cidadão ativo.

“Há uma relação de interdependência entre a oralidade e a leitura, uma vez que ambas se influenciam igualmente. Para além disso, o professor pode utilizar a leitura para ensinar a oralidade. Neste caso, o professor pode promover rodas de leitura”. (FEC, 2017: 7).

De acordo com a opinião dos autores Fernando Azevedo e Marisa Rosa “é essencial o papel do professor como leitor ativo dentro da sala de aula. Estas leituras têm um efeito assertivo na qualidade do entendimento da parte oral e escrita do aluno e na sua capacidade de aquisição de leitura e na aquisição de vocabulário novo” Azevedo e Rosa (2003:15). “Se até meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons” (Sequeira, 1999:407), “a partir do final dos anos sessenta, o ato de ler passou a ser entendido como um processo em que o próprio leitor, com as suas capacidades cognitivas e linguísticas, interage com o texto, construindo sentidos de forma ativa e com base na sua experiência pessoal em diversos domínios.” (Machado, 2012:9).

No contexto guineense é preciso que se trabalhe arduamente a componente leitora, daí que a escola deve desempenhar um papel fulcral, pois muitos alunos têm pais ou encarregados de educação que não sabem ler, ou seja, as crianças não veem essas pessoas ler, não têm uma boa relação com os livros. É necessário que haja muito incentivo para ultrapassar esta situação.

Levar o aluno a entender a vantagem da leitura e estar informado é um desafio para a escola atualmente. A leitura não só permite ao aluno estar informado, como também lhe proporciona situações para poder desenvolver a sua oralidade, saber pronunciar corretamente as palavras. Estamos a viver numa era em que há uma infinidade de ferramentas tecnológicas digitais cujo objetivo é o lazer e usos voltados para a vida pessoal. A escola pode desenvolver atividades na disciplina de Língua Portuguesa, atividades que façam da leitura e escuta atividades prazerosas. No entanto, é bom ter em atenção que a leitura em suportes digitais não é acessível a todos os alunos, principalmente na zona interior do país, embora um número considerável de alunos nos ensinos secundário e universitário possuam os chamados *smartphones* que podem ser utilizados para esse fim.

A escola deve promover leitura que mantenha os alunos atualizados e prontos a discutirem assuntos interessantes do seu quotidiano. A leitura também é instrumento de interação e representa, efetivamente, oportunidade de reflexão e debate para os alunos. Muitas vezes não têm vontade ou paixão pela leitura porque o que leem não lhes diz respeito; também o facto de não terem domínio da língua em que estão escritos os livros é uma das razões.

1.6. Fatores Determinantes na Aquisição e Aprendizagem da Língua Não Materna

Conforme a Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário de Portugal, existem vários fatores que influenciam a aquisição/aprendizagem da língua não materna. Estes fatores podem determinar algumas diferenças qualitativas no modo como se desenvolve o conhecimento de certas propriedades linguísticas e podem influenciar tanto o ritmo de desenvolvimento como as probabilidades de sucesso na aprendizagem.

1.6.1. Idade

Um dos principais fatores que desempenham um papel na aquisição/aprendizagem da língua não materna é a idade com que se inicia a exposição regular à língua. “No caso de crianças entre os 4 anos (a idade em que as propriedades nucleares da gramática da língua materna estão adquiridas) e os 7 anos (a idade que marca o final do período crítico para a aquisição da linguagem), tem sido defendido que, pelo menos em certos domínios gramaticais, o processo de desenvolvimento gramatical tem mais em comum com a aquisição da língua materna do que com a da língua não materna” (Schwartz, 2004). Quanto mais cedo se inicia a exposição regular à língua não materna, maiores as probabilidades de se atingir um grau de proficiência nativo. As probabilidades vão se diminuindo com a idade mas, aparentemente, não de modo igual para todos os domínios da gramática – por exemplo, sabe-se que a capacidade de desenvolver um nível de competência (quase) nativo se perde muito mais cedo no domínio da fonologia do que, por exemplo, no domínio da sintaxe (Long, 1990); por outro lado, domínios como o léxico e a semântica não parecem estar sujeitos a efeitos de período crítico (Newport, 2002).

É urgente as crianças guineenses fazerem o uso regular da Língua Portuguesa, principalmente no espaço escolar, já que é praticamente um dos únicos espaços onde se ouve português de vez em quando, se se começar a dialogar, conversar em português nessa faixa etária, com certeza, melhorar-se-á o domínio de LP.

1.6.2. Motivação

A motivação prende-se diretamente com as razões que levam um indivíduo a aprender uma língua não materna, é considerado um dos fatores que mais contribuem

para o (in)sucesso na aprendizagem de uma língua, em particular porque determina a quantidade de tempo e de esforço que um aprendente está disposto a investir no processo de aprendizagem. Distinguem-se habitualmente dois tipos de motivação: a motivação instrumental, que está associada à existência de razões práticas para aprender a língua, e a motivação integrativa, que está relacionada com o desejo de integração na cultura e na comunidade em que a língua é falada (Gardner e Lambert, 1972). Dado que a motivação constitui um fator tão importante para o sucesso na aprendizagem, é essencial que, em contexto de aprendizagem formal, os professores desenvolvam estratégias para fomentar e manter a motivação dos alunos, designadamente, assegurando que os objetivos de aprendizagem, as atividades e os materiais correspondem às necessidades específicas dos alunos.

Para tornar eficiente o ensino de L2, deve identificar-se sempre qual motivação levou o adulto a buscar a nova aprendizagem. Para Oliveira (2008), além de um fator intrínseco, a motivação apresenta grande importância na aprendizagem da língua. Toda a aprendizagem é decorrente de três tipos de motivação:

a **extrínseca**, que visa integrar o aprendente na cultura da língua-alvo; a **intrínseca**, que se apoia nos aspetos particulares, pessoais de cada indivíduo; a **motivação instrumental**, decorrente e garantida pela razão funcional de um exercício ou de uma carreira profissional. O autor destaca que se não houver necessidade, não haverá motivação e que o sujeito desmotivado não terá satisfação na busca de qualquer aprendizagem. (Oliveira, 2008).

Ainda em relação à motivação, os adultos partem de uma motivação comprometida.

Atribuem à língua um forte valor instrumental: buscam a aprendizagem de uma língua por necessidade ou obrigação, para uso pessoal; têm tempo limitado para aprender, precisam de resultados imediatos, têm objetivos definidos (viagens, negócios, turismo, estudo, exames de pós-graduação, bolsas de estudo...). Os adultos quando estudam uma língua fazem-no para se inserirem num contexto do qual não fazem parte. A exigência da língua nasce do quotidiano: necessitam de compreender e fazer-se compreender no mundo do trabalho, nos negócios, no exercício da profissão no caso de Curso de Formação para professores de língua segunda ou estrangeira. Precisam de conhecer a língua na sua forma coloquial e em registos formais (exigências legais para negócios – contratos comerciais, comunicações, avisos, extratos bancários, correspondências pessoais e comerciais entre outras) FEC (2018:5).

1.6.3. Conhecimentos linguísticos prévios

A LM desempenha um papel importante na aquisição e aprendizagem de LNM, ela pode ter um papel facilitador ou constituir um fator de interferência. Os resultados de influência da língua materna parecem ser tão mais claros quanto maior for a proximidade tipológica entre as línguas e são notáveis em diferentes domínios: pronúncia, vocabulário e gramática. Porém, é possível que a LM não exerça um papel tão decisivo na aquisição e aprendizagem da LNM como se julga geralmente. Há erros e dificuldades dos aprendentes que não podem ser atribuídos à LM, alguns erros cometidos pelos falantes de línguas maternas podem advir de processos naturais de

aquisição e aprendizagem da LNM. De outro modo, existem dificuldades que se esperaria que muitos aprendentes apresentassem, devido as diferenças entre a sua LM e a LNM, mas que não se observam. O fator de conhecimentos linguísticos prévios pode ser bem aproveitado no caso específico da Guiné-Bissau, pois a maioria das palavras do crioulo falado no país assemelha-se à LP, aliás 80%² dos vocabulários crioulos da Guiné-Bissau vêm do Português, tudo isso oferece enorme vantagem a um guineense.

1.6.4. Outros fatores

A Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário de Portugal identifica que “(...) para além da idade e da língua materna, diversos fatores individuais têm sido identificados como sendo responsáveis, em larga medida, pela variação observada entre aprendentes, em particular no que diz respeito ao sucesso na aprendizagem” (Dörnyei & Skehan, 2005). Estes fatores não atuam isoladamente, interagindo entre si. Entre os fatores individuais mais relevantes incluem-se a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras (a qual parece depender de características como capacidades de memória e estilos de aprendizagem); estilos cognitivos (por exemplo, global/analítico; visual/auditivo; etc.); estratégias de aprendizagem de línguas (estratégias (meta)cognitivas, sociais e afetivas que cada aprendente desenvolve para apreender, processar e reter informação de modo mais eficiente); estilos de personalidade (e.g. introvertido/extrovertido); atitudes mais ou menos positivas relativamente à língua, à cultura que lhe está associada e aos seus falantes; motivação. Este último fator, que se prende diretamente com as razões que levam um indivíduo a aprender uma língua não materna, é considerado um dos que mais contribuem para o (in)sucesso na aprendizagem da língua, em particular porque determina a quantidade de tempo e de esforço que um aprendente está disposto a investir no processo de aprendizagem. Distinguem-se habitualmente dois tipos de motivação: a motivação instrumental, que está associada à existência de razões práticas para aprender a língua, e a motivação integrativa, que está relacionada com o desejo de integração na cultura e na comunidade em que a língua é falada (cf. Gardner & Lambert, 1972).

Uma vez que a motivação é um fator indispensável para o êxito na aprendizagem, é importante que, em situação de aprendizagem na escola, os professores empreguem técnicas para estimular e preservar a motivação dos alunos, garantindo que os objetivos de aprendizagem, as tarefas e os materiais vão ao encontro das necessidades particulares dos alunos.

O contexto de aprendizagem e o grau de imersão linguística poderão ser determinantes na aquisição/aprendizagem da LNM, dependendo da quantidade e qualidade dos estímulos linguísticos a que o aprendente está sujeito e os momentos de que dispõe para interações na LNM em contextos de comunicação oral.

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Crioulo_da_Guin%C3%A9-Bissau

Capítulo 2

2 – ORALIDADE, COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO GUINEENSE

2.1. A Desvalorização da Competência Comunicativa Oral

A linguagem é a "arma de combate" através da qual o interlocutor impõe o seu pensamento, visto que é através da palavra é que o Homem participa no "grande diálogo da comunicação verbal" (Rodrigues, 2002:36). Em todo o discurso, é notável uma orientação social que reflete as relações interpessoais entre o que fala, ouve ou lê; relações que se destacam pelo meio de comportamentos verbais, paraverbais, não-verbais (postura, gestos, vocabulário e entoação). Para Bakhtine (1992), “a palavra ocupa o papel de fenómeno ideológico na relação social, pois trata-se do veículo de comunicação da vida quotidiana, intrinsecamente ligada aos processos de produção. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e alimentam a ideologia do quotidiano, que se expressa através das nossas palavras, atos ou gestos. À palavra não pode ser retirado o seu papel primordial na comunicação. No entanto, a interação não se circunscreve a esta, ao compreender um leque de aspetos paraverbais e não-verbais que influenciam a relação que é estabelecida com o interlocutor”.

Segundo Bygate (2001), a área da produção oral em língua L2/LE tornou-se campo de interesse para o ensino, aprendizagem e avaliação há duas décadas, passando a produção oral a ser vista como habilidade individualizada, sem estar necessariamente integrada nas outras habilidades linguísticas.

Ainda conforme o referido autor, três fatores podem explicar a razão pela qual a produção oral vinha sendo negligenciada no ensino e na pesquisa:

1º A tradição de enfatizar o estudo da gramática e a tradução de sentenças e textos em sala de aula;

2º A falta de aparato tecnológico para ajudar pesquisadores no estudo das produções de fala de nativos e não-nativos da L2/LE (o gravador, por exemplo, só foi introduzido como recurso pedagógico em meados de 1970);

3º A ênfase em aspetos estruturais da língua quando, nos diferentes métodos de ensino de L2/LE, era trabalhada a habilidade oral. Em outras palavras, o ensino dessa habilidade visava apenas à melhor pronúncia, à prática, à memorização e à automatização de sentenças, ao invés da construção de um discurso coerente e coeso em contextos de uso comunicativo (Bygate, 2001).

De acordo com (Cruz, 2013:38), “atualmente a competência oral nunca é vista como uma habilidade central no processo de aprendizagem escolar, que deveria, por isso, ser objeto de uma prática pedagógica de relevo, merecendo um tratamento igual ao de outras competências, porque a escola guineense parte do princípio de que os

estudantes já sabem falar antes de entrarem na escola. Esquece-se, no entanto, que a língua que falam antes de irem para a escola não é a língua de ensino. Outro aspeto importante a salientar é a própria metodologia que os professores utilizam no ensino do Português”. Ainda de acordo com este autor

Esta encara a língua portuguesa como se fosse a língua materna dos estudantes. Mesmo que isto correspondesse à realidade e a língua de ensino fosse também a língua materna dos alunos, a escola teria sempre a função de habilitar os seus discentes com uma melhor capacidade de expressão e compreensão oral, porque a escola tem o papel de preparar o indivíduo para uma plenitude da vida no futuro, o que passa não só por saber ler e escrever, mas também pelo exercício de uma competência oral desenvolvida e segura, de modo a proporcionar aos futuros cidadãos uma das habilidades mais utilizadas e eficazes na vida social.

Não estamos aqui a priorizar a habilidade oral em detrimento das demais, no entanto, é notável que a oralidade tem sido subvalorizada, os alunos não se sentem minimamente motivados a aprender, para além de não terem essa oportunidade de se expressar em português, a língua portuguesa é muito estranha para eles. Conforme Poth (1979: 112), citado por Baldé: “muitas vezes, a criança é brutalmente privada do seu suporte linguístico habitual e forçada a utilizar, sem transição, um novo instrumento linguístico, de difícil assimilação”. Tudo isso conduz a e origina timidez e contribui para a eliminação de possíveis iniciativas espontâneas e da criatividade da própria criança. Esta situação faz com que a transmissão da Língua Portuguesa e, por conseguinte, os conhecimentos que se transmitem com ela sejam deficitários. Recorde-se que as matérias de ensino são administradas nesta língua que é estranha para as crianças guineenses, o que constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade. A esse respeito Poth (1979: 112) reconhece que, “quando a escola recusa ao aluno os instrumentos verbais capazes de atender às necessidades fundamentais de expressão e de criatividade infantis, ela está a dificultar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, obrigando-a a voltar-se para dentro de si, numa atitude passiva”.

A participação oral ou verbal do aluno durante a realização de uma aula é muito importante e o professor deve provocar situações para tal, deixando de lado as aulas carregadas de um sistema muito tradicional em que o próprio professor continua a ser o dono e o senhor da aula, dominando-a totalmente, é ele sozinho quem fala, o aluno é convidado, às vezes, a responder sim ou não, transformando-se assim num elemento muito passivo.

2.2. As Vantagens e a Necessidade de o Português Ser Ensinado Como L2/LE

Como já referimos, o português na Guiné-Bissau é ensinado pelos métodos e conteúdos de LM na maioria das vezes, quando a forma como é ensinado devia passar pelos métodos e matérias relacionados ao ensino de língua não materna. Segundo Baldé, “a convivência da LP com o crioulo e as línguas étnicas reflete-se no processo de

ensino-aprendizagem e dificulta a definição explícita de uma metodologia do ensino do Português no contexto da Guiné-Bissau, visto que não beneficia de uma metodologia de Língua Não Materna (LNM), sendo o seu ensino geralmente realizado no quadro da LM em que os alunos aprendem a gramática e a escrita duma forma automática. Verifica-se muita divergência neste aspeto, mesmo há quem diga que seria melhor a aplicação da Didática do Português como LE, porque para muitas crianças guineenses, a LP tem esse estatuto” (Baldé, 2013: 22).

Para Scantamburlo, “apesar de algumas dúvidas sobre as novas políticas linguísticas do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, o qual, depois da saída da Ministra Odete Semedo, parecia ter retomado antigos preconceitos (“O Português é a língua oficial e a única língua de ensino”, “O Crioulo é uma língua que prejudica o ensino - aprendizagem do Português, o qual continua a ser lecionado com metodologia de língua materna”, etc.), este novo programa do representante do Instituto Camões, deu-me ainda mais coragem para enfrentar os desafios do novo Projecto de Ensino bilingue” Escantamburlo (2013: 113).

“No nosso caso, na Guiné-Bissau, o professor de LP não pode trabalhar num contexto específico de público que não domina todas as vertentes da língua como L1, ensinando-a como se esta se tratasse de uma língua materna, caso em que o público já domina a maior parte dos aspetos da língua portuguesa”. (FEC 2017:16)

Conforme o documento “*Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário*” do sistema de ensino educativo português “os Estados nem sempre se preocuparam em ensinar a sua língua oficial de forma diferenciada aos alunos que não a dominam. O ensino da língua não materna é coerente com uma conceção do ensino que se preocupa com o acesso ao conhecimento por todos e com a integração e o sucesso de todos. Sabendo-se que a língua é o veículo principal para a aprendizagem, a integração na escola de alunos que não têm o português como língua materna passa, necessariamente, pelo ensino da língua em que as aprendizagens são oferecidas, uma vez que precisarão do domínio da língua para acesso a todas as áreas do conhecimento e para uma integração plena na escola e na comunidade”. Isso implica que o não domínio de língua portuguesa, terá reflexos muito negativos no rendimento por parte dos alunos, com um nível de conhecimento fraquíssimo.

Ainda de acordo com o referido documento, são, assim, finalidades do ensino do PLNM:

- Garantir o acesso ao conhecimento a todas as crianças e jovens em idade escolar, independentemente da(s) sua(s) língua(s) materna(s);
- Garantir a inclusão de todas as crianças e jovens na comunidade educativa, independentemente da(s) sua(s) língua(s) materna(s);
- Promover o sucesso escolar dos alunos que não têm o português como língua materna;

- Promover o uso do português como língua de socialização, para uma plena integração na comunidade;
- Desenvolver o uso do português enquanto língua de escolarização;
- Desenvolver competências de oralidade (produção e escuta), para a produção de textos orais fluentes em diferentes contextos discursivos e para o domínio de técnicas de escuta ativa para a compreensão global, seletiva e pormenorizada de textos de diferentes tipos e géneros;
- Desenvolver competências gerais de leitura em português, possibilitando a compreensão plena de textos de géneros e tipos diversificados;
- Desenvolver competências específicas de leitura, para a compreensão plena de textos académicos pertinentes para o currículo escolar, em particular através da promoção de conhecimento de termos técnico-científicos em português, específicos das diferentes áreas disciplinares e curriculares;
- Desenvolver competências gerais de escrita em português, permitindo a produção eficiente de textos de géneros e tipos diversificados;
- Desenvolver competências de escrita para fins específicos, através do domínio de vocabulário específico de diferentes áreas disciplinares e curriculares;
- Desenvolver consciência de aspetos da gramática do português que permitam um uso refletido da língua e o acesso ao conhecimento gramatical e vocabular como instrumento para a resolução de problemas comunicativos.

Quadro contrastivo entre o ensino convencional de PLM e PLE

Ensino de PLM	Ensino de PLE
Ensino da gramática da língua	Ensino do uso da língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona.
Ensino de língua-padrão (norma culta) sem considerar a existência de variações.	Ensino duma variante padrão de prestígio e variações regionais (da professora, p. ex).
Ênfase na produção da escrita e na leitura sem muita atenção à oralidade.	Oralidade é priorizada. Leitura e escrita vão entrando progressivamente, conforme as necessidades.
Adquirir conhecimentos estruturais (gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la corretamente.	A língua é adquirida para fazer e reconhecer sentidos.
Inadequação de conceção de língua como forma. Mais correção em exercícios pelas normas padronizadas.	Adequação do uso da nova língua do ponto de vista socio-histórico e cultural.
Abordagem de ensino enraizada na tradição latina via análise lexical e sintática. Exercícios de análise de combinação das palavras em orações. Exercícios de interpretação textual	Foco no aluno, cuidando de aspetos afetivos, nos interesses e motivações dos públicos. Estímulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos.

FEC (2017:17)

2.3. A Função e a Importância da Língua Portuguesa na/para Sociedade Guineense

Segundo Couto e Embaló (2010:39), Amílcar Cabral, o pai da nação guineense, já se tinha manifestado claramente a favor do uso do português. Ele tinha uma visão instrumental da língua. Em suas palavras, “para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tratores dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavrar a terra” (Cabral, 1990: 61). Continua o autor: “(...) muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português”. Afinal, “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (Cabral, 1990: 59). Para Cabral, o fato de o crioulo ser ainda uma língua ágrafa, usada só no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que seu uso traria. Além dele havia vários outros. Por exemplo, o crioulo não tem - e muito menos as línguas étnicas - recursos para expressar ideias como “raiz quadrada de 36”, “aceleração da gravidade”, “a lua é um satélite natural da terra” etc. A propósito desta última expressão ele chega a reconhecer que “é possível dizê-lo, mas é preciso falar muito até fazer compreender que um satélite é uma coisa que gira à volta de outra. Enquanto em português basta uma palavra” (Cabral 1990: 60). Termina chamando a atenção para a semelhança que há entre o crioulo e o português. Assim, mesmo sendo a língua um instrumento, “não vamos pôr toda a gente a aprender russo, [...] temos uma língua que é o nosso crioulo, que é parecida com o português”. Conclui por sugerir o uso do crioulo como uma ponte para se chegar ao português, ou seja, “se se conhecer a ligação que há [entre ambas as línguas] isso facilita aprender o português” (Cabral, 1990: 61).

Ainda conforme estes autores os discursos oficiais são publicados sempre em português, mesmo quando proferidos em crioulo oralmente. A Constituição do país está redigida em português. Em português é que se publicam os jornais *Nó Pintcha*, *Banobero*, *Correio de Bissau* etc. Os nomes de ruas, a nomenclatura da máquina administrativa, os ofícios, as circulares, as leis, os nomes de estabelecimentos comerciais, tudo está em português. Aí se inclui o hino nacional, cuja letra é de autoria de Amílcar Cabral. Resumindo, toda a história do país, todo seu acervo cultural que se tem registado está nessa língua. Nomes próprios em português, sobretudo nos centros urbanos são muito utilizados.

A língua portuguesa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, é a única língua oficial do país, é por ela que se realiza a transmissão dos conhecimentos científicos, é através de português que as outras línguas estrangeiras (inglês e francês) são ensinadas, ou seja, o professor dessas línguas recorre à língua

portuguesa como língua base para ensinar conteúdos das referidas línguas. Daí que, o não domínio de português por parte de um aluno, vá afetar o seu rendimento escolar. Pode-se afirmar que o fraco desempenho que os alunos guineenses apresentam, na maioria das vezes, tem a ver com a língua portuguesa, fator aliado a vários outros problemas com os quais o setor educativo se depara.

De acordo com Figueiredo (FEC, Boletim + Escola, Língua Portuguesa),

A língua portuguesa permite-nos aceder a mais conhecimento técnico. Na nossa escola, os materiais que permitem aceder ao conhecimento científico: da matemática à história, da biologia à física, são em português. Assim, dominar a língua usada na escola revela-se fundamental para se ser competente nesta e noutras áreas. Se eu não perceber, souber falar e escrever em português, como vou perceber o que diz o professor e fazer um trabalho, uma investigação, uma consulta, quando ele pede? Como poderei ser um bom engenheiro, electricista, professor, médico, se não perceber o que os livros me ensinam sobre essas matérias? Aprender português não deve ser uma preocupação só de quem quer ir para universidade. Estudar, funciona como a construção de uma casa: deve ter alicerces firmes, paredes robustas, e um telhado que aguarde a chuva e o vento e nos proteja do calor. Assim, o português pode funcionar como um instrumento que nos permite conhecer e investigar os melhores materiais para a “construção” de uma parte importante do que sabemos e temos de saber.

A língua portuguesa põe-nos em contacto com o mundo e permite-nos saber mais sobre outros países. A comunidade de países que têm o português como língua oficial ronda 260 milhões de pessoas. Sendo a 4ª mais falada no mundo, é também a 5ª mais utilizada na internet. Além de nos permitir o acesso a outras culturas espalhadas pelo mundo inteiro, saber português permite-nos aceder a emissões de rádio e televisão, jornais e revistas, falar e discutir sobre o que lemos, entender letras de músicas e poesias dos nove países que compõem a CPLP. Ela permite-nos abrir os nossos horizontes e entender as culturas que falam a mesma língua que nós.

A língua portuguesa aumenta a nossa capacidade de mobilidade e adaptação se formos a, para, países que comungam do mesmo idioma que nós e melhora as nossas possibilidades de termos emprego aqui ou noutro país.

A língua portuguesa também pode ser um instrumento que nos ajuda a sermos cidadãos melhores, mais ativos e participativos. A Constituição e a Lei estão escritas em português. Sem prejuízo de o virem a ser também na língua nacional, sabermos português ajuda-nos a saber os nossos deveres e a perceber e exigir os nossos direitos, contribuindo para o exercício pleno da nossa cidadania.

Falar mais! Sem medo, porque ele (qualquer que seja) nos impede de avançar! Sem vergonha de errar, porque a errar também se aprende! FEC (2015:4).

2.4. A Influência da Relação Professor/Aluno na Prática da Oralidade

É verdade que a relação entre um professor e os alunos na sala de aula e o ambiente gerado à volta dela favorecem uma boa comunicação oral?

Achamos que sim, é crucial a relação estabelecida entre professores e alunos e o próprio ambiente criado na sala de aula. O professor é responsável por estabelecimento de um ambiente propício que permita que os alunos se sintam confortáveis e confiantes em praticar a oralidade. “A percepção que o docente tem dos seus alunos em geral e de cada um em particular, a percepção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na

situação educativa determina a maneira de agir e reagir” Postic(1990: 65), citado por Lopes (2014: 16).

Ensinar não se limita a simples transmissão de conteúdos para o aluno fazer exames (provas) depois, provando que aprendeu ou não, seguidamente, sendo aprovado ou reprovado. Ser professor e ser aluno vai além dos conteúdos curriculares ministrados e aprendidos. O professor e aluno são seres dotados de experiências variáveis que foram e são responsáveis pela construção do seu ser. Freire afirma que “quando entro numa sala de aula devo estar a ser um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento”. (1996:52)

Devido à falta dos exercícios orais, os alunos sentem-se obrigados a recorrer à memorização dos conteúdos, esse modo de ensinar continua a ser o padrão e até se verifica no ensino superior.

Para que ir a escola seja aprazível para o aluno, o professor deve proporcionar essas condições, provocando situações que levem o aluno a raciocinar, opinar, criticar e desenvolver o aspeto cognitivo, com base na sua experiência de vida, caso contrário haverá uma apatia por parte dos alunos relativamente à escola, ir à escola não passará de um mero formalismo e é o que temos visto no nosso sistema educativo, sobretudo entre os alunos da escola pública que têm vivido períodos de perturbação com sucessivas greves.

É bom salientar que a escola, a família e a sociedade em geral devem assumir a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, têm essa responsabilidade na formação do carácter da criança, a voz da criança deve ser ouvida, não pode ser proibida de falar com o argumento de que ainda é pequena. Esse preconceito influencia negativamente uma criança a ponto de ficar com medo de interagir com colegas e professor, mantendo-se calada mesmo na sala de aula para não ser repreendida depois. Daí que o papel do professor é capital para quebrar essa tradição; para isso, o professor carece do apoio do Estado, neste caso o governo, da escola, da família e da sociedade em geral para trabalhar com liberdade e autonomia.

2.4.1. Professor motivador e mediador

Um aluno desmotivado está condenado ao insucesso escolar. É preciso que se procure em cada aluno a vontade e o desejo de aprender. Nessa linha de pensamento, Estanqueiro afirma que “os professores competentes respeitam a diferença de aptidão dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (2012:12). Os alunos e os professores têm maneiras diferentes de ensinar e de aprender. Ninguém é igual ao outro. É

importante que o aluno seja auxiliado a evoluir nas suas aprendizagens, desenvolvendo aos poucos as suas capacidades para poder obter sucesso escolar.

O professor deve também ajudá-lo a construir o seu percurso de forma autónoma e convicta, dando-lhe ferramentas para tal, uma vez que a aprendizagem só acontece quando existe uma relação de cumplicidade e confiança entre professor e aluno, obtida por meio de mediação e motivação. Um aluno sem motivação não demonstra interesse pelo conteúdo apresentado e, por conseguinte, não sente o desejo de aprender. O professor deve transformar a sala de aula num espaço propício e prazeroso, contribuindo assim de forma consciente e favorável para a construção de um cidadão crítico, reflexivo e ético, que respeite a igualdade de valores e direitos da sociedade na qual está inserido.

Nesse sentido, acreditamos que a motivação e mediação são extremamente importantes, pois despertam confiança nos alunos, fazem com que sejam mais autónomos. Dessa forma, as ações são compreendidas e realizadas pelo professor, através do contacto, interação oral e troca de ideias. Uma das melhores maneiras de adquirir conhecimento é com mediação, incitando a motivação. Um bom estímulo provoca; ao contrário disso não haverá qualquer interesse, causando uma insatisfação, desmotivação e consequentemente o insucesso.

A qualidade do ensino nas camadas sociais de baixo rendimento económico-financeiro está aquém das expectativas, essa situação faz-nos lembrar o tão falado discurso de que a educação é para todos. De acordo com a Constituição da República da Guiné-Bissau, Artigo 49º/1,2 “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação, o Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”³. No entanto, tudo isso não passa de um falso discurso, porque o que realmente acontece no setor educativo não condiz com o que se ouve dizer sobre ele. Na verdade, todos deveriam ter uma boa educação, é o mínimo que se espera, mas “a realidade da escola desmente as suas promessas de acesso igual para todos. As estatísticas sobre os resultados escolares contradizem a esperança de que a escola possa servir de escada para que todos consigam melhorar de vida” Ceccon (2012: 22).

Atualmente, o educador depara-se com o difícil trabalho de conquistar no aluno o desejo de estar na escola, fazer parte da escola e ter noção de que é um lugar de realizações pessoais e coletivas. Muitos alunos estão tão desmotivados que, às vezes, perguntam se realmente faz sentido ir a escola.

A escola não tem sido atrativa para os alunos, ela perdeu a sua identidade e apresenta-se como uma caricatura para simular a sua realidade ao longo das últimas décadas; deste modo a maioria dos alunos não sabe que estar no ambiente escolar consiste em algo de muito valor. A falta de vontade e engajamento na aprendizagem se

³ <https://www.parlamento.gw> › leis › constituicao › view

tornou um hábito e a escola perdeu a sua credibilidade, acha-se que é normal um aluno terminar o ensino secundário, mesmo com muitas dificuldades.

Perante uma vida sofrida e com muitas dificuldades socioeconómicas, muitos alunos chegam à escola descreditando, desmotivados e totalmente apáticos. Muitos deles não têm noção do seu potencial para aprender e realizar as mais diversas tarefas, ou seja, não acreditam em si mesmos. Essa indiferença é tão evidente que chegam à escola com uma ideia preconcebida de que quem tem dinheiro não precisa de estudar, que a escola serve para cumprir as formalidades impostas pela sociedade, é por isso que tais alunos não enxergam o futuro com a esperança de serem melhores do que hoje. O descaso é real, Ceccon et al, (2012:77) afirmam que: “Se a escola não está a servir à maioria e se, ainda por cima está a dar falsas esperanças e ilusões, ela não está a cumprir com sua missão e precisa de ser mudada”.

No setor da educação é muito frequente depararmo-nos com professores que não atuam como facilitadores, resistem a mudanças, são inflexíveis. Esse procedimento muito antiquado complica muito o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois não há espaço para que o aluno se manifeste através da interação com o outro e com o professor. Conforme as concepções de Vygotsky, como diz Rego, (1995:74) “O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.”

O professor motivador começa o seu trabalho muito antes de estabelecer o seu primeiro contacto com a turma, é uma tarefa carregada de pesquisa e necessita de disposição. Essa característica é indispensável nesse profissional, pois o entusiasmo, interesse e vontade enriquecerão a sua atuação. Haydt (2006:76) diz que “O que o professor pode fazer é incentivar o aluno, isto é, despertar e polarizar a sua atenção e o seu interesse, orientando e canalizando positivamente as fontes motivacionais”.

O professor mediador consegue enxergar como se desenrola o desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno; é um facto porque cria oportunidade para que o aluno se expresse, dá autonomia e liberdade para as opiniões serem colocadas. Com a interação vai poder levantar dados para saber se o que está a ser trabalhado tem sido aprendido com eficácia.

Para que haja a mediação, o professor tem que ser habilidoso, nunca trabalhar de maneira autoritária ou por obrigação. Ele tem que dar valor ao seu aluno, a cultura e a sociedade onde ele vive e os seus saberes. Na perspectiva de Feuerstein como diz Souza (2004:56) “O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com o seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os”.

Em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Freire acrescenta que “[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (Freire, 2005:91).

O setor educativo guineense enfrenta enormes desafios, uma vez que muitas vezes os professores não proporcionam esse ambiente de interação e confiança, os alunos ficam com medo de falar ou participar durante uma aula inteira, o professor continua a ser visto na sala de aula como um “régulo”⁴, a pessoa com quem o aluno não pode debater, e quando o faz é porque é mal-educado. Essa situação tem constituído uma grande barreira à prática de oralidade no sistema educativo guineense.

2.5. Oralidade na Sala de Aula

A escola deveria planejar o conteúdo programático, afim de acrescentar atividades que valorizem a fala do aluno, já que os alunos guineenses têm a sala de aula como o único espaço onde se fala e ouve a língua portuguesa, a média é de 4 horas por dia, de segunda a sexta-feira, os restantes momentos passam-nos falando a língua crioula ou as étnicas. Deve-se aproveitar o máximo possível a prática da oralidade nas salas de aula para que os alunos possam exercer a sua competência oral, pois ela é a primeira competência a ser adquirida e trabalhada pelo ser humano. Alfaiate (2012:12-13) lembra:

Com a entrada no meio escolar o aluno vai poder aprender a distinguir as diferentes utilizações das linguagens formais e informais e saber usá-las nas suas produções orais. Vai poder aperfeiçoar a sua compreensão do oral e desenvolver as suas capacidades de comunicação. Mais tarde, entrando em contacto com línguas estrangeiras, o aprendente vai passar por um conjunto de etapas de aprendizagem que poderão conferir-lhe a capacidade de comunicar, não só na sua língua materna como também noutras línguas.

As escolas focalizam-se mais nas atividades de modalidade escrita da língua, prejudicando as atividades relacionadas com a oralidade. Nas palavras de Porto (2009: 22), “o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos e diferentes intenções”. Para a autora, é dever da escola possibilitar para o aluno atividades que os motivem a trabalhar a oralidade de maneira pertinente tanto no contexto escolar quanto fora dele, percebendo ainda as variações que a fala apresenta, fazendo com que o aluno reflita sobre a variação linguística com o intuito de combater preconceitos relacionados com a língua e o comportamento humano.

⁴ Chefes de tabancas (aldeias) com poderes para representar o Estado.

Uma das maiores barreiras à prática da oralidade nas escolas da Guiné-Bissau é o medo de ser julgado por outrem, o aluno sente-se constrangido em expressar os seus sentimentos ou as suas opiniões em língua portuguesa, e ainda que tenha uma ideia importantíssima, prefere calar-se a falar. Sabemos que a língua falada é fundamental ao ser humano para a organização das ideias e produção de diálogos presentes na comunicação. Assim, para que o falante consiga dominar o seu discurso e argumentar um ponto de vista é necessário que a escola possibilite situações que envolvam os alunos em situações reais da fala, essas situações devem ser provocadas pelos professores e tidas como normais.

O aluno deve encarar a língua portuguesa como o crioulo e as línguas étnicas, não deve haver nenhum preconceito em relação ao português na sala de aula. Muitas vezes o aluno que comunica sempre em português é caracterizado em crioulo como “i ta mostra kuma i mas djiru” frase que quer dizer um “sabichão”, um que acha ser mais inteligente do que os outros, conforme salientado por Monteiro, citado por Baldé:

São raras as situações que estimulem ou constringam a utilizar a língua portuguesa. Pelo contrário, abundam círculos em que falar português confere uma visibilidade negativa ao locutor guineense. Este controlo social, que atravessa praticamente toda a sociedade, suscita nos guineenses uma espécie de inibição preventiva relativamente ao uso da língua de ensino, para evitar etiquetas que associem esta propensão ao «m’posturasku»⁵ à alienação, ao saudosismo e tantas outras conotações pejorativas.

Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) falam sobre como o professor deve servir de ponte no trabalho com a oralidade na sala de aula, olhando não apenas para as conversas dos alunos mas, principalmente, fazer uso e valorizar a grande riqueza que a oralidade proporciona, “um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno converse com o colega sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (Santos et al, 2007: 89).

Para Porto “saber escutar com respeito os mais diferentes tipos de interlocutores é fundamental. Se não houver ouvinte, a interação não acontece. Logo, é preciso desenvolver nos alunos a competência de saber escutar o outro, o que favorece, inclusive, a convivência social”. (2009:23).

É importante a escola envolver o trabalho com a oralidade nas atividades diárias de sala de aula do aluno, possibilitando situações que incentivem os alunos a falar, expor, debater sobre problemas do seu quotidiano.

Marcuschi (1996) parte de várias premissas, argumentando a favor do trabalho com a oralidade, baseando-se no facto de que a fala já conquistou um lugar no ensino de língua materna.

⁵ M’posturasku – em crioulo, significa altivez, atrevimento

Afirma que a língua é heterogênea e variável. Assim:

- O sentido é efeito das condições de uso da língua;
- Os usuários têm a ver com textos e discursos quando interagem entre si (e não com estruturas gramaticais);
- O foco do ensino é deslocado do código linguístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos.

O autor considera que a escola deve ocupar-se da fala, propondo um paralelo de análise com a escrita. Está de acordo com Kato (1987:7) sobre a dedicação preferencial da escola e preferencialmente ao ensino da escrita, uma vez que ela desempenha um papel fundamental no seio das sociedades letradas. Porém, “no início da escolarização a fala exerce influência sobre a escrita” Marcuschi (1996: 3). Além disso, Kato afirma que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência de literacia (ensino), motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceite” (1987:7).

Segundo Faria (2009: 6-7),

Nas aulas em que se trabalha preferencialmente a expressão oral, o professor deve preparar muito bem todos os passos a dar e tentar sempre motivar os alunos para praticarem esta competência. Logo, terá de criar exercícios e atividades adequadas, não esquecendo que não há temas bons ou maus, são todos interessantes dependendo do ponto de vista escolhido pelo professor, das estratégias adequadas e da forma de conseguir, ou não, envolver os alunos. O professor tem de criar um bom ambiente na sala de aula, para que não se gerem situações de mal-estar entre os alunos, fazendo com que estes se inibam e, conseqüentemente, não participem ativamente nas atividades preparadas, pois, assim, a aula não terá qualquer utilidade didática.

Ainda de acordo com Faria (2009:14),

Os professores precisam de trabalhar. Os alunos têm de entender que a vida privada e a escola são contextos diferentes, que a exposição oral os acompanhará para sempre e que muitas vezes o futuro deles dependerá das destrezas de oralidade reveladas e do modo como falam. Por isso, temos de criar uma Cultura da Oralidade nas salas de aula e ninguém melhor que os professores de línguas para exercitarem com os seus alunos todas as questões relacionadas com a Expressão Oral.

O mesmo autor acrescentou que “não se pode encarar a oralidade como um problema, mas como uma competência comunicativa que pode modificar o aluno, porque aperfeiçoa a sua autonomia, levando a uma construção de saberes baseada na parceria de troca de conhecimento entre professor e aluno. O professor apoia o aluno ao longo da sua formação, dando-lhe oportunidade para crescer como cidadão”.

No treino do oral em contexto de sala de aula, é preciso que haja espaço para uma construção de saberes em que o aluno assuma um papel preponderante em relação ao do professor e descarte o papel que tem desempenhado. O que se requer do aluno, muitas vezes, é limitado a responder as perguntas feitas pelo professor ou então

manter-se em silêncio, tudo isso complica e não ajuda o aluno no seu processo de aprendizagem do modo oral. Os professores e os alunos têm de participar em situações comunicativas em que o segundo aprenda a expor as suas ideias e não a calar-se e a desvalorizar o ato de falar. É importante que o aluno não só participe coletivamente, mas também que o faça de maneira individualizada, passando a argumentar, apresentando a sua própria opinião ou dúvidas, num discurso claro.

Uma das finalidades da aprendizagem de línguas é e será sempre a formação para a cidadania democrática; nisto vemos que a esmagadora maioria do povo guineense não exerce devidamente a sua cidadania. Por outras palavras, sabe pouco dos seus direitos e deveres, uma vez que não domina a língua usada para lhe transmitir conhecimentos científicos. Sendo o português uma língua de educação formal, esta tem de ser trabalhada em todas as competências a fim de que os alunos sejam conduzidos a apreender todas as características da língua não só a nível gramatical, como também fonético, escrito, cultural e lexical.

2.6. Análise e Reflexão das Aulas Observadas em Relação à Prática da Oralidade

É preciso que haja um trabalho que seja voltado especificamente para a prática de oralidade na língua em que o ensino é feito; achamos que a necessidade é muito grande por parte dos alunos e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Foram observadas algumas aulas no Liceu Regional Siaka Turé, Liceu Regional Hoji-Ya-Henda, Liceu Nacional Kuame N'Kruma. Aqui, apresentamos e analisamos apenas algumas dessas aulas. As diferentes aulas observadas foram do 7º ao 12º Ano de escolaridade e gostaríamos de salientar que as suas características são muito semelhantes, com conteúdos predominantes de PLM. Também as metodologias e estratégias são idênticas.

Numa aula do 7º Ano, observada no Liceu Regional Siaka Turé, não houve nenhum momento dedicado à oralidade; nessa aula, o professor, durante 50 minutos, tempo que dura uma aula, escrevia o apontamento no quadro e os alunos passavam-no no caderno, o tema foi **“introdução ao estudo de sílaba”**, o silêncio era tão absoluto que o próprio professor só falava quando um aluno lhe perguntava por uma palavra escrita no quadro, mas que não estava clara para ele (aluno). O professor escreveu até à parte inferior do quadro, depois sentou-se esperando que os alunos terminassem de escrever, quando os alunos terminaram de escrever, o professor apagou e continuou a escrever, mas tudo num silêncio total.

Ainda no mesmo liceu acima referido, observou-se uma aula de português do 10º Ano, o conteúdo foi **“o conceito da literatura”**. No início o professor pediu aos alunos que fizessem uma revisão da aula anterior, em 2 minutos um aluno falou sobre o conceito da literatura e as suas manifestações. O professor voltou a pedir à turma que reforçasse a explicação do colega que interveio, mas nenhum aluno falou. De seguida o professor fez uma larga explanação sobre o assunto da aula (o conceito da literatura);

durante a explicação, foi fazendo algumas perguntas aos alunos, as questões foram mais fechadas, levando os alunos a responder “sim” ou “não” e o próprio professor respondia às questões abertas feitas por ele. Também não houve nenhuma interação oral entre alunos nessa aula, notou-se uma certa apatia. Nessa aula verificou-se que os alunos faziam a comunicação espontânea entre si em língua crioula, embora toda a matéria seja em língua portuguesa. Durante as brevíssimas intervenções dos alunos nas aulas, houve muitos erros principalmente de concordância, por exemplo “ele *não gosto...*”. Depois de uma explicação de 45 minutos o professor pediu que os alunos apresentassem dúvidas, mas nenhum aluno apresentou dúvida sobre o conteúdo abordado.

Numa das aulas observadas em Bafatá, no Liceu Regional Hoji-Ya-Henda, numa turma do 8º Ano, o assunto foi “verbos regulares”. O professor pediu aos alunos que discutissem a par como podiam conjugar os verbos regulares terminados em **ar**, **er** e **ir**, e eles iniciaram essa discussão em língua crioula, mas o professor chamou-lhes a atenção para que expressassem em português e a partir dessa altura a maioria dos alunos ficou calada, ou seja, os alunos preferiram ficar calados a falar português. Houve poucos momentos dedicados à oralidade. Ainda na mesma escola observou-se uma aula numa turma do 8º Ano, o tema da aula foi “os níveis de linguagem”, nessa aula, enquanto a professora ditava o apontamento, fomos observando o que os alunos escreviam, notamos que os alunos tinham uma dificuldade tremenda na compreensão oral, isto é, muitas palavras ditas pela professora eram mal compreendidas e consequentemente mal escritas, exceto as palavras mais comuns conseguiam escrever.

Eis alguns dos erros cometidos:

Palavras ditas pela professora	Escritas pelos alunos
enunciados	enunciarios
mensagem	mecagem
interlocutores	intrelogutor
circunstâncias	cricunstâneias
falantes	falantis
nível	nevel
constituído	consétoida
dentro	detoro
limites	lemetes
vocabulário	vocabulado
selecionado	celecinado/selesianado
usuais	ouzuais
caraterizado	conterizando
especiais	expeciais

Além de o conteúdo ser de PLNM, era muito avançado para o nível que os alunos apresentavam, pouco sabiam do que escreviam, e a aula foi muito baseada nas

definições de conceitos técnicos, quando os próprios alunos não conseguiam expressar algo em português e muito menos falar desses conceitos. Na parte final dessa aula perguntámos aos alunos a razão pela qual não comunicam em português, a resposta foi que não sabem falar português e que têm dificuldades, por isso não se aventuram a falá-lo.

No Liceu Nacional Kuame N’Kruma, numa turma do 12º Ano, observámos uma aula em que se fez um exercício no qual o professor pediu aos alunos que sublinhassem e classificassem os sujeitos das seguintes frases:

1. Entendeste bem a explicação. (Sujeito simples).
2. Deixaram os livros em cima da mesa. (Sujeito comp. demonstrativo).
3. Nevou durante inverno.
4. O Mamadú trabalho no projeto.
5. Acordou com gripe. (Sujeito nulo det.).
6. Fui à China no ano passado. (Sujeito composto).
7. Eu e vocês vamos formar uma associação. (Sujeito composto determinado).
8. Não deixes os miúdos sair. (Sujeito simples).
9. Amanheceu nublado. (Sujeito composto na afirmativa).

Esse foi o trabalho realizado pelos alunos; como se pode ver, foram cometidos erros. Apesar de o professor ter mandado os alunos ao quadro, eles não justificaram a razão pela qual sublinharam e classificaram essas palavras, momento que poderia servir para a prática da oralidade. No entanto, tudo foi explicado e corrigido pelo professor. Durante a explicação do professor e embora esse conteúdo tenha sido dado antes, pudemos ver que os alunos achavam muito complicado o exercício, conforme se pode ver na realização do exercício.

Não nos foi possível observar nenhuma aula no Liceu Regional Ho Chi Min de Canchungo, porque no momento em que agendámos essa observação estava a decorrer a greve no setor educativo, pelo quarto mês consecutivo.

Ainda em relação a todas essas aulas vistas, notou-se que há muita coisa por fazer no sistema educativo guineense, principalmente no ensino básico. É evidente que a maioria dos alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário não tem conhecimentos correspondentes aos respetivos níveis; por outras palavras, não estão à altura de frequentar esses níveis, pois vêm muito fracos dos níveis anteriores. Em Bafatá, por exemplo, numa das turmas do 8º Ano, encontrámos duas alunas que não sabiam sequer escrever, o que é muito paradoxal: estudar 8 anos sem saber escrever uma palavra. Tudo isso vem provar que é preciso que se trabalhe mais e melhor no ensino de LP, investir mais na formação e capacitação dos professores, sobretudo os do ensino de infância, 1º e 2º Ciclos do ensino básico.

Pudemos ver que muitos professores continuam a escrever a matéria no quadro, quando devia haver livros ou manuais, assim, dispunha-se de mais tempo para os alunos exercerem a oralidade.

CAPÍTULO 3

3 – METODOLOGIA – CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO

3.1. Contexto de Pesquisa

Neste capítulo pretendemos apresentar os dados recolhidos por meio de questionários aplicados pessoalmente pelo investigador a alguns dos professores de português de diferentes escolas da capital e do interior com o objetivo de analisarmos os dados que achamos serem importantes para responder às questões que fizemos no início do trabalho. Também queremos perceber as ideias dos professores sobre a prática de oralidade no ensino-aprendizagem de LP; para o efeito, aplicamos questionários abertos e fechados sendo que, conforme Baldé, esse tipo de questionário “dá oportunidade de conhecer diferentes variedades de respostas, umas mais objetivas, optando por uma das alternativas dadas e outras de resposta livre, que permitem concluir acerca de aspetos mais profundos, visíveis através das opiniões manifestadas pelos participantes” (2013:86).

A realização desse trabalho contou com autorização das direções das escolas visadas e colaboração dos coordenadores do coletivo de português, e em alguns casos tivemos apoios de inspetores. Os questionários têm duas partes; a primeira, refere-se aos dados pessoais dos professores, a segunda é sobre a oralidade e o ensino de língua portuguesa.

O trabalho no terreno foi levado a cabo entre janeiro e abril de 2021, coincidindo com um período de estado de calamidade devido à pandemia do corona vírus e a greve geral decretada pela UNTG em que o setor educativo foi um dos mais afetados, principalmente no SAB, e a situação dificultou a recolha dos dados. Ainda assim, foi possível concluir o estudo. Foram selecionados professores de cada uma das províncias (Sul, Norte e Leste) e da capital, Bissau, para que o estudo fosse mais abrangente e houvesse uma visão mais diversificada e nacional sobre a prática da oralidade no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Elegemos esse ciclo escolar uma vez que os alunos deverão ter um conhecimento suficiente de vocabulário para se expressarem em LP, ainda que com dificuldades. Nessa faixa etária os alunos ouvem português nas escolas por um período mínimo de 6 anos, daí que supomos que a oralidade em língua do ensino seja praticada por eles.

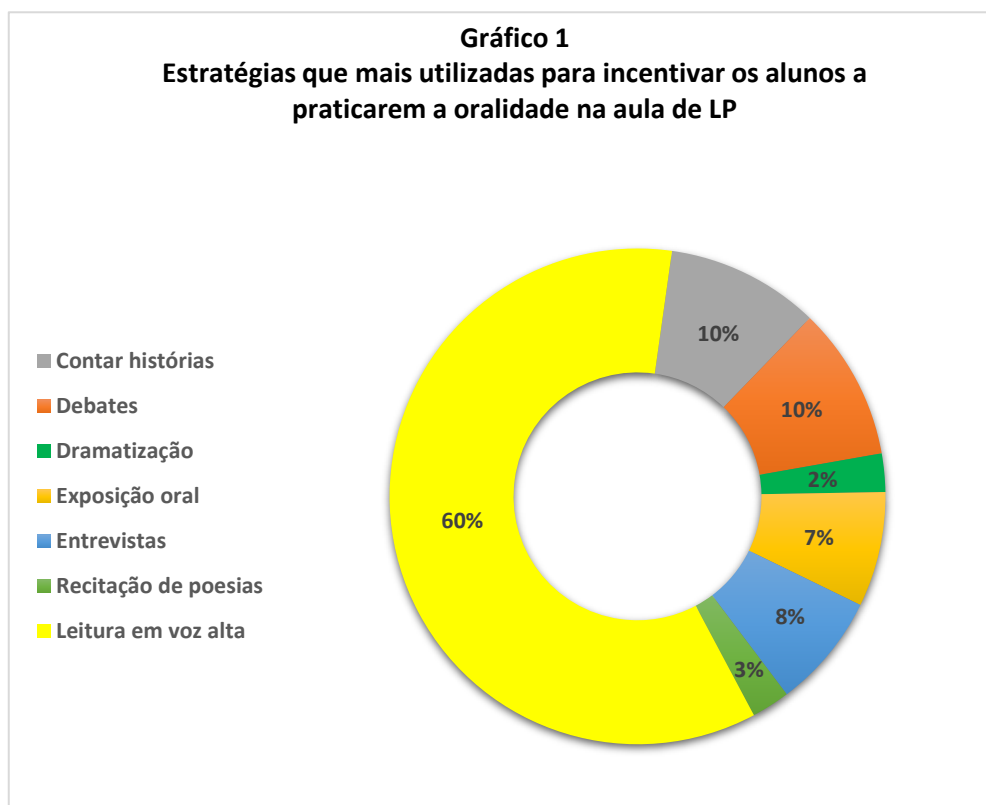
Em relação à formação académica dos professores, todos são formados na Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, havendo 13 licenciados, 7 com grau de bacharelato. Quanto ao vínculo contratual que mantêm com o governo, 11 são novos ingressos, 9 efetivos, salientamos que o grupo é constituído por 20 professores (n=20, 100%) com idade compreendida entre 21 e 45 anos de idade. Os dados apresentados pressupõem que os professores inquiridos estão à altura de nos fornecer as informações pedidas para a realização deste trabalho.

3.2. Apresentação e Análise de Dados

As questões que colocámos aos professores para o inquérito estão concentradas na oralidade; para a melhor compreensão e análise de dados obtidos, recorremos ao modelo de gráfico Pizza.

Aqui seguem os questionários:

“Quais as estratégias que mais utiliza para incentivar os alunos a praticarem a oralidade na aula de Língua Portuguesa?”. Nesta primeira questão, apresentamos propostas de atividades geradoras da prática da oralidade, tais como: contar histórias, debates, dramatização, exposição oral, entrevistas, recitação de poesias, leitura em voz alta. Conforme se pode ver (cf. Gráfico 1), 10% dos professores questionados recorrem a contar histórias, 10% debates, 2% dramatização, 7% exposição oral, 8% entrevistas, 3% recitação de poesias e 60% lançam mão de leitura em voz alta como forma de incentivar a prática de oralidade na sala de aula.



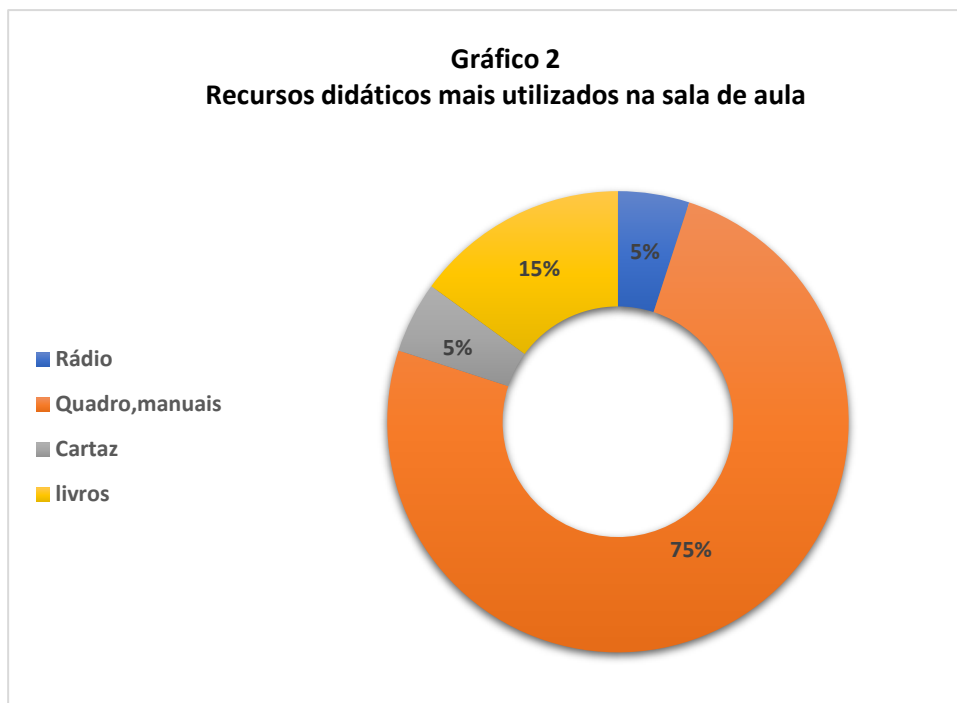
Como se pode confirmar através do gráfico, a leitura de um texto em voz alta é predominantemente a atividade mais comum quando se trata do exercício oral. Peixoto e Albuquerque, citados por Lopes (2010:59) sublinham que “essas atividades orais são limitadas a mera verbalização do escrito, não utilizam frequentemente atividades que envolvem situações espontâneas ou simuladas de comunicação”. Nas aulas observadas, e como já descrevemos, os poucos momentos em que os alunos praticam a oralidade é quando o professor manda um aluno ler a matéria dada; na sequência, o próprio professor faz a explicação da referida matéria. De acordo com Baldé “podemos perceber

que o ensino do Português na Guiné Bissau não privilegia o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, tanto oral, assim como a escrita, confirmando assim, a prática do ensino da LP através do método da gramática tradicional...”. (2013:89).

Os recursos didáticos desempenham um papel crucial no ensino e aprendizagem das línguas, sobretudo da LNM. Hoje em dia, existem muitos materiais didáticos e outros recursos no domínio de PLNM, contextualizados com o trabalho que se pretende desenvolver com alunos com perfis sociolinguísticos diferentes e em variados contextos de aprendizagem. Pedimos aos inquiridos que se pronunciassem sobre os materiais mais utilizados na sala de aula para trabalhar a oralidade, incluímos nesse questionário os recursos que achamos importantes para facilitar o trabalho da oralidade. Pode ver-se que os recursos como a TV, retroprojeto, gravador e DVD, são praticamente não utilizados nas salas de aula por algumas razões, tais como: as escolas não dispõem desses materiais e a maioria das escolas não tem corrente elétrica regular e muito menos as tomadas para eventualmente ligá-los, principalmente as escolas do interior do país. Sendo assim, os professores trabalham com recursos à sua disposição e os mais utilizados são quadro e livros/manuais. Olhando para o panorama, podemos constatar que a maioria dos professores no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (15=75%) usa o quadro e manuais, (3= 15%), recorre aos livros. De salientar que nesses níveis não há uma coleção correspondente de livros utilizada a nível nacional e também os conteúdos não estão uniformizados, ou seja, muitas vezes o professor leciona o conteúdo que lhe apetece ou que mais domina. Os professores recorrem a diferentes manuais que, às vezes, são feitos por eles, ou não, sendo materiais copiados que servem de apontamento, (1= 5%), utilizam cartazes e (1= 5%) rádio. Os dados indicam que as escolas guineenses deparam-se com falta de recursos didáticos, principalmente os livros de PLNM. Os que existem, estão mais voltados para os conteúdos de PLM. Em muitas escolas, principalmente as do interior, os professores não têm como tirar cópias, isso os obriga a escrever no quadro ou a ditar o apontamento para os alunos escreverem, gastando assim muito tempo que podia ser aproveitado para atividades de índole oral.

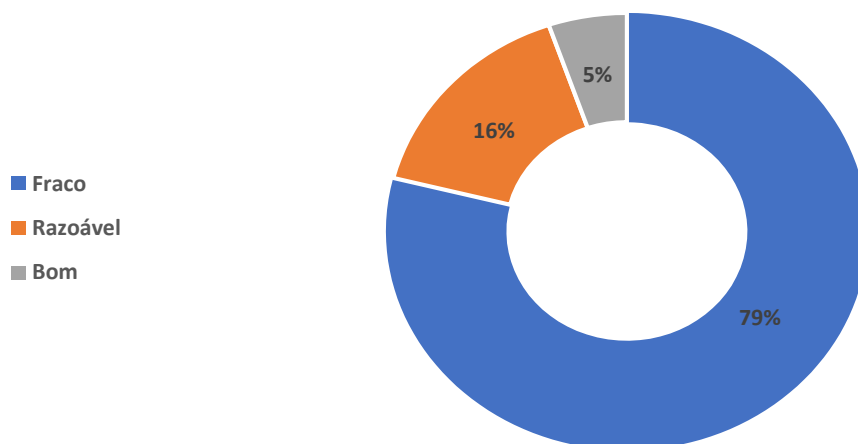
Em relação ao uso das ferramentas digitais, o sistema educativo da Guiné-Bissau vive aquém da realidade do século XXI, o sistema tradicional continua a ser o modelo com quase inexistência das novas tecnologias. O exemplo mais evidente foi quando as aulas foram suspensas nas escolas público-privadas pelo governo, alegando o aumento de número de infetados com a COVID19, e praticamente nenhuma escola esteve à altura de ministrar aulas à distância, devido à falta de ferramentas digitais. Ainda sobre os materiais didáticos e conforme Zarate (1995), “poderá usar-se materiais diversificados, como imagens, vídeos, textos literários e não literários, que reflitam aspetos culturais. Em particular, os documentos que apresentam uma relação subjetiva com a cultura, veiculando valores, comportamentos, sentimentos e opiniões, como textos literários,

textos de opinião, cartoons, filmes ou relatos de experiências de estrangeiros no país, são muito úteis para se abordar conteúdos interculturais”



Fez-se a seguinte pergunta aos professores: “Como caracteriza a evolução do desempenho dos alunos na comunicação e expressão oral?” Apresentamos três possibilidades de respostas: fraco, razoável e bom. A maioria dos professores acha fraco o desempenho na comunicação e expressão oral dos alunos em língua portuguesa (15= 70%), enquanto (4= 20%) qualificam-no de razoável e (1= 10%) consideram que o desempenho oral dos alunos é bom. Os dados evidenciam que os alunos se sentem mais à vontade falando a língua crioula, enquanto a língua corrente no seu dia a dia. A língua portuguesa, a mais usada pelos professores para a transmissão de conhecimento, continua a ser pouco falada devido ao receio de errar ou ser zombado pelo colega, facto que os próprios alunos revelaram nas conversas informais que tivemos com eles no recinto escolar e nas salas de aula quando questionados sobre por que não comunicavam em português. Essa realidade tem dificultado muito o desempenho oral dos alunos.

Gráfico 3
Como caracteriza o desempenho dos alunos na comunicação e expressão oral



Ora, conclui-se, por conseguinte, que os próprios professores têm consciência do fraco nível que os alunos apresentam na comunicação e expressão oral e que se devem redefinir algumas atividades orais na sala de aula. As referidas atividades só terão impacto se os alunos forem conscientizados sobre a pertinência da palavra oral para a realização de uma aula. Nas palavras de Bentes “deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também se deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela”. (2010).

No que diz respeito à questão 4, “a sua escola possui (proporciona) condições elementares para que os alunos pratiquem a oralidade em LP?” A maioria dos professores (17=85%) respondeu que não possui condições básicas para os alunos praticarem a oralidade, justificando com as seguintes respostas:

“Falta de materiais audiovisuais (rádios, DVD, projetor, etc...”;

“A escola não possui materiais didáticos sobre a oralidade”;

“Não há edifícios adequados”;

“Os conteúdos não são estruturados”;

“Os professores não têm formação na área da didática de oralidade”;

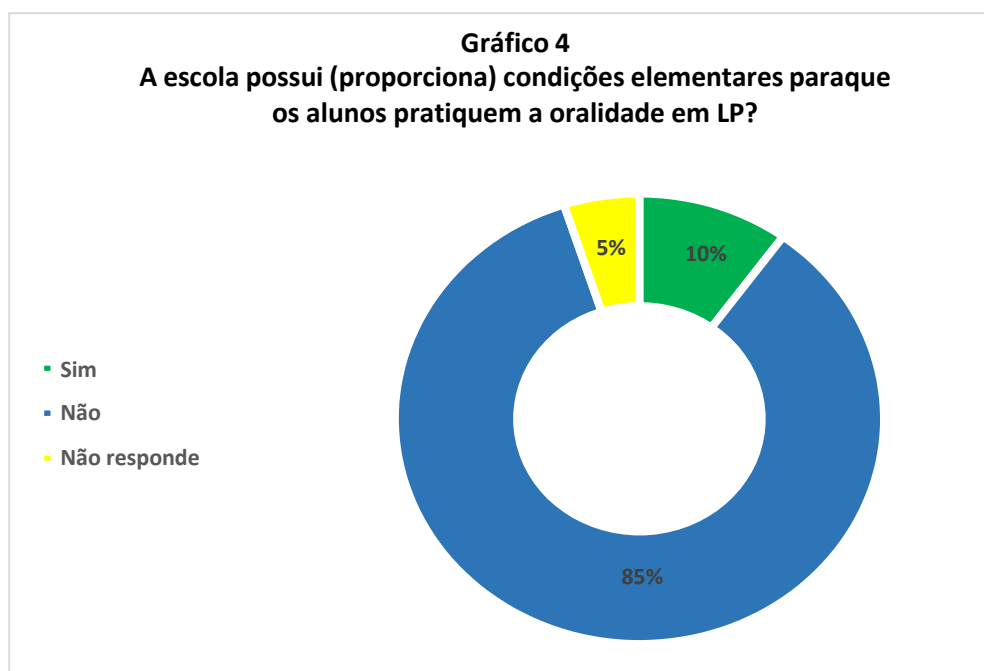
“A escola não promove atividades extraescolares”;

“A escola não realiza atividades (debates, concursos de leitura, literatura)”;

“Excesso de alunos na sala (há turmas com 50 ou mais alunos)”.

Dois professores afirmam que a escola reúne condições básicas (2=10%), uma vez que os alunos são incentivados a expressar-se em português no recinto escolar e não só. Um professor não respondeu (1=5%). Segundo Lopes (2010) “um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é levar o aluno a se apropriar da norma culta, mas o mais importante é criar condições para que ele construa um discurso próprio, em que

expresse as suas ideias, defendendo pontos de vista, reconhecendo na fala do outro as suas intenções e objetivos. Cabe à escola criar condições que favoreçam a prática da oralidade, auxiliando os alunos a apropriar-se da língua, a expressar-se e interagir com os outros sujeitos”. A autora destaca que “a escola deve proporcionar ao aluno a oportunidade de conviver com a grande variedade de usos da língua do mais coloquial ao mais formal. Desse modo, o próprio aluno poderá reconhecer que a questão não é falar “certo” ou “errado”, e sim saber o que utilizar, de acordo com as características do contexto de comunicação, isto é, saber adequar o registo às diferentes situações comunicativas” (2010:48-49). Português como LNM dos alunos guineenses precisa de variadíssimas atividades para incentivar os alunos a expressarem-se; a escola é um dos pouquíssimos lugares onde se pode ouvir e falar português na Guiné-Bissau, daí que tem uma responsabilidade ainda maior.

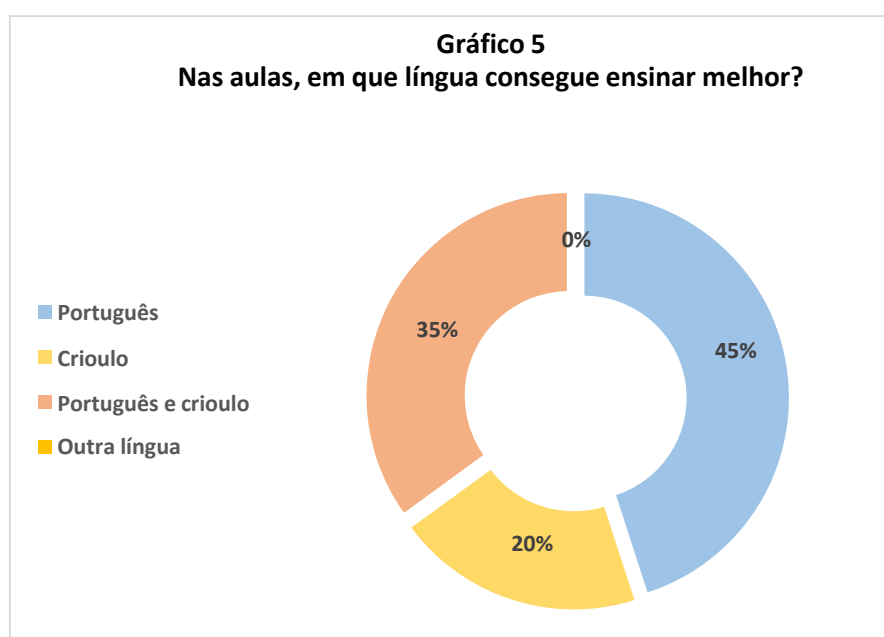


Analisando a resposta dos professores, percebe-se que as escolas guineenses têm muito a fazer em relação às condições básicas para que os alunos pratiquem a oralidade na língua de ensino (LP). Como se pode ver no Gráfico 4, 85% dos professores declaram que as escolas não têm condições fundamentais que proporcionem a prática de oralidade.

Olhando para a resposta “Sim” que corresponde a 10% e conforme a sua justificação, os alunos são incentivados a falar português. Aachamos que se deve trabalhar muito na sensibilização, mostrando aos alunos a importância que a língua portuguesa tem para o seu estudo e para a sua vida profissional futura; esse trabalho tem que ser feito sobretudo pelos professores e também pela direção da escola. Primeiro, os professores devem ser exemplares, falando sempre a língua portuguesa com os alunos, os elementos que fazem parte da direção da escola também devem

fazer o mesmo. Essa ideia é reforçada por Luz quando escreve que “a competência oral só se desenvolve se houver meios ou condições, ou seja, atividades interativas que envolvam os participantes, pois a oralidade envolve ouvir e escutar. Assim o aluno enriquece os seus conhecimentos podendo dialogar, trocar ideias e cada vez mais ampliar os seus conhecimentos através da interação que a linguagem oral proporciona”. (2009).

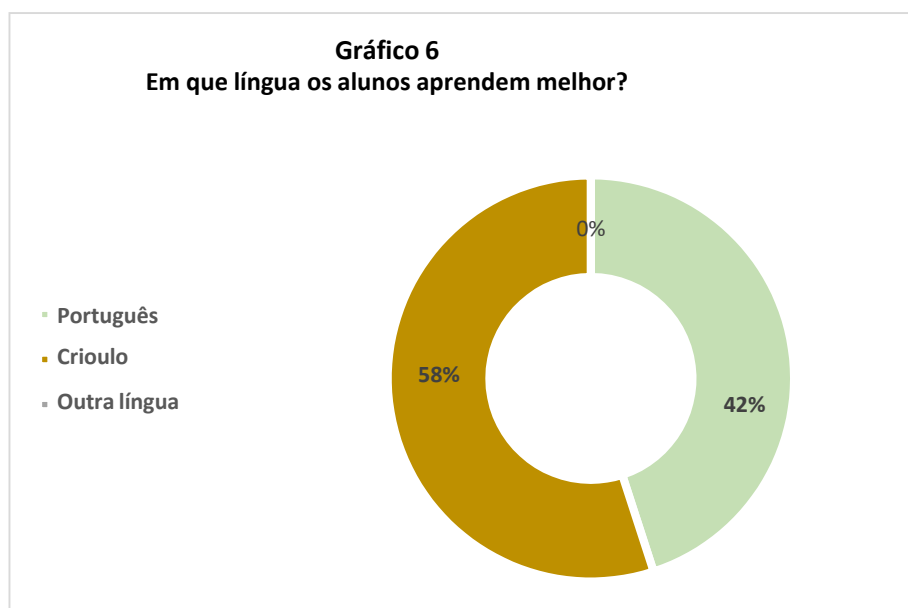
Na 5ª questão, solicitámos aos professores que respondessem o seguinte: “Nas aulas, em que língua consegue ensinar melhor?” Propomos três possíveis respostas, em português, em crioulo e em português/crioulo. A língua do ensino é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como vimos no capítulo “Insucesso escolar/língua portuguesa”, o fraco domínio da LP é uma das razões principais do fraco aproveitamento escolar na Guiné-Bissau. Nesta questão, nove professores (9= 45%) apontaram a LP, sete escolheram português e crioulo (7= 35%) como a língua em que conseguem ensinar melhor, quatro professores elegeram a língua crioula (4= 20%). Nenhuma língua étnica foi escolhida, além das duas, o que se compreende, já que o estudo foi feito em centros urbanos onde praticamente todos falam e percebem a língua crioula. Os dados recolhidos por meio deste questionário mostram não só a tendência que os professores têm para com a língua portuguesa, mas também a importância que a LP continua a ter no sistema educativo guineense. Apesar das dificuldades, a maior parte dos professores guineenses continua a sentir-se mais à vontade dando aula em português, especialmente os professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e os do curso de língua portuguesa.



Hoje se fala na possibilidade de o crioulo ser também a língua de ensino embora ainda não tenha uma escrita padrão. Recorda-se que já se fez uma experiência de utilizar o crioulo através dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e de Formação) nos anos letivos de 1986 a 1993, o primeiro projeto que utilizou o Crioulo Guineense como a língua de ensino em algumas escolas das Regiões de Tombali e de Cacheu e na Ilha de Uno (Região de Bolama-Bijagós), mas infelizmente o Projeto dos CEEF não teve a sua continuidade e terminou em 1994 por falta de financiamento. Outra iniciativa é do projeto PAEBB (Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue das Ilhas Bijagós) liderado por Luigi Scantamburlo, Pe. Italiano na Guiné-Bissau há muitos anos. O referido projeto iniciou os trabalhos no ano letivo 2000/2001, e encarregou-se de continuar o ensino bilingue nas Ilhas Bijagós. Um dos objetivos do projeto é “adotar uma grafia, uma gramática e um dicionário bilingue Crioulo Guineense-Português e melhorar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, adotando a pedagogia do ensino de língua segunda privilegiada”.

Ainda sobre o crioulo, muitos professores recorrem a essa língua para transmitir conhecimentos, como diz Baldé: “O crioulo, embora não seja a língua de ensino, não deixa de ser utilizado por muitos professores ao longo dos seus exercícios, por motivos de deficiência do próprio conhecimento do português ou pelo não domínio desta língua por parte dos alunos, sendo utilizado para facilitar a compreensão dos seus discentes” (2013: 17). Nessa mesma linha de pensamento, Nassum salienta que “quando o partido libertador iniciou a educação nas antigas zonas libertadas da Guiné-Bissau decidiu adotar o crioulo como língua de ensino, mas, pouco mais tarde, abandonou esta decisão ao analisar e ter em consideração o facto de que esta língua não dispunha de uma escrita normalizada, e de que o país carecia de quadros especializados, capazes de normalizar e fixar esta escrita”. (1994:61). Desde então não se consegue normalizar a escrita crioula e muito menos formar quadros especializados para trabalhar nesse domínio. Tudo isso reforça ainda mais a posição e relevância da língua portuguesa no sistema educativo que, além de gozar do estatuto de Língua Oficial, é a principal língua de ensino formal.

Questionados sobre em que língua os alunos aprendem melhor, apresentou-se lhes três possibilidades; obviamente português, crioulo e outra língua. Como já foi referido, os professores utilizam o crioulo e até as línguas étnicas para dar aulas. Obtivemos a seguinte resposta: onze professores (11=58%) entendem que os alunos percebem melhor em crioulo, enquanto nove deles (9=42%) acham que há melhor compreensão por parte dos alunos quando o ensino é ministrado em português. Não tivemos escolha de uma outra língua, por exemplo uma língua étnica.



Com base nas respostas dadas, verificamos a zona onde os respetivos professores estão a trabalhar, descobrimos que a maioria dos professores que elegeu a língua portuguesa trabalha na Capital. Entre os 11 professores que optaram pelo português, 9 (=82%) trabalham na Cidade de Bissau, apenas 2 (=18%) trabalham no interior. Relativamente aos que selecionaram a língua crioula como aquela que os alunos percebem melhor, 7 (=72%) deles são professores no interior e apenas 2 (=28%) trabalham em Bissau. As informações obtidas pressupõem que os professores da Capital (Bissau) usam mais a LP no processo de ensino-aprendizagem do que os professores das restantes regiões por julgarem que os discentes aprendem melhor em português; por sua vez, uma boa parte dos do interior usa mais o crioulo. Também através desses elementos é possível deduzir que nas escolas das zonas rurais (aldeias, vilas, tabancas, etc..) se utiliza consideravelmente as línguas étnicas para dar aula.

Inquiridos sobre **as dificuldades para trabalhar a oralidade em sala de aula**. Os professores apresentaram as seguintes dificuldades:

“Falta de recursos didáticos”;

“Os alunos que vêm do ensino básico (1º e 2º Ciclos), apresentam deficiências enormes em português”;

“Os professores não são capacitados para lidar com a oralidade”;

“Elevado número de alunos na sala de aula (turmas com 50 ou mais alunos)”;

“Os alunos não participam das aulas, ou seja, mantêm-se calados”;

“Não há espaço adequado para criar jogos que incentivem a prática de oralidade”;

“O tempo não é suficiente, tendo em conta o número de alunos por sala, exclui muitos alunos de aula”;

“As sucessivas greves no setor do ensino público”.

Analisando as dificuldades que os professores encontram para trabalhar a oralidade em sala de aula e conforme constatamos, esses obstáculos prejudicam o desempenho dos professores e dos alunos. As aulas para os alunos são muito monótonas, faltando a vivacidade; os professores continuam a ser praticamente os únicos que falam e os alunos limitam-se a ouvir. Esse ensino tradicional leva o aluno simplesmente a decorar a matéria recebida sem ser um comunicador voluntário, como salienta Oliveira

(...) no ensino mais tradicional, a oralidade estava claramente subordinada à escrita, de tal modo que as atividades orais mais divulgadas eram a leitura em voz alta e, através do recurso à memorização, a recitação de poemas e outros textos, que nos revela que o oral mantinha um aspecto de estereótipo convencional e normativo, reduzindo-se a uma verbalização do escrito. Não advinha, portanto, de situações espontâneas ou simuladas de comunicação (2018:25,26).

Não se devem restringir atividades orais a meras leituras de textos em voz alta ou a um diálogo a dois, ordenado pelo professor.

Pedimos aos professores que **sugerissem alguma mudança necessária para que o ensino da LP favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em português**. Os professores recomendaram o seguinte:

“Reforma do currículo escolar de Língua Portuguesa na Guiné, para que seja adequado à realidade guineense”;

“Ensino de português como Língua Segunda/Estrangeira na Guiné”;

“Prática da oralidade em português desde o ensino básico”;

“Que português seja a língua veicular no sistema de ensino”;

“Incentivar os alunos a ler livros como as bandas desenhadas, fábulas, lendas, diversos romances, etc...”;

“Sensibilização sobre a importância de língua portuguesa”;

“Os professores devem proporcionar momentos de oralidade na sala de aula através de atividades como debates, palestras, etc...”;

“Conceção de materiais didáticos que refletem a nossa realidade”;

“Uso natural de português nas escolas e administração pública”;

“Formação de professores em português como L2/E”;

“Deve haver bibliotecas com livros didáticos sobre a oralidade em todas as escolas”;

“Os alunos precisam primeiro da oralidade e depois da escrita”;

“A metodologia do ensino de LP, tem que ser a de LNM”.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, debruçámo-nos sobre a prática de oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Guiné-Bissau, trazendo o que alguns teóricos dizem sobre a oralidade no ensino de uma língua, em especial no que respeita a uma LNM. Destacamos as valências que esta competência tem, mas que não está a ser devidamente aproveitada pelos intervenientes do sistema educativo, principalmente pelos professores e alunos. Passámos um olhar sobre a oralidade e a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, mostrando a posição privilegiada de que goza a LP, a principal língua por meio da qual se faz a transmissão e a aquisição de conhecimentos científicos. Também vimos que o baixo rendimento escolar que os alunos guineenses têm apresentado está muito associado ao não domínio da LP cujas consequências são notórias na forma como a população tem vindo a exercer a sua cidadania (tanto em direitos assim como em deveres), com uma certa ignorância, pois a transmissão dos conhecimentos académico-científicos é feita numa língua que, embora seja oficial, poucos a dominam e a maioria não a fala. Também referimos as metodologias do ensino de LP, fundamentando que devem ser as de uma L2/LE para que se encaixem no contexto guineense.

A oralidade é uma competência subvalorizada nas salas de aula em relação à escrita ou à gramática, pois ela é um pouco complexa e ordena um conjunto de situações favoráveis para a sua efetivação. Galvão e Azevedo frisam que os professores precisam de privilegiar os aspetos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos, desenvolvendo atividades pedagógicas que sirvam na vida quotidiana.

O estudo revelou-nos que a leitura em voz alta é a atividade mais praticada pelos professores para incentivar a prática de oralidade em detrimento de outras estratégias que podiam ser também utilizadas com alguma frequência, como debates, entrevistas, exposição oral, dramatização, entre outras. Como já se viu, a leitura em voz alta é uma atividade limitada quando se fala de oralidade, pois não permite que o aluno a pratique espontaneamente.

Consideramos ser imperativo a conceção de recursos didáticos diversos e implementação de novas metodologias com práticas pedagógicas mais vivas para facilitar o ensino e aprendizagem da LP, nisto e conforme Lopes, citado por Baldé “o professor deveria afirmar-se como um decisor, a ele cabe a tarefa de ligar harmoniosamente as finalidades de um currículo nacional, metodologia, iniciativas (...) participando como motor de um processo dinâmico sujeito a avaliações e reformulações contínuas” (Baldé, 2013: 113). Julgamos e defendemos com convicção que a oralidade deve ser praticada constantemente em contexto escolar e principalmente nas salas de aula; é preciso dedicar mais tempo à realização de atividades relativas a esta proficiência, articulando-as com as outras competências (**ouvir, compreender, ler e escrever**), não negligenciar uma e priorizar outra, devendo haver uma estreita ligação entre essas competências para que se tenha um bom resultado, usando espontaneamente e corretamente a LP.

Os resultados do estudo também demonstram que, apesar de o Português ser a Língua Oficial e do ensino, é pouco falado e dominado pela grande maioria dos alunos guineenses, o que reflete negativamente no rendimento escolar. Todo o conhecimento passa por uma língua que não se fala, podia ser inglês ou francês, mas a Guiné-Bissau adotou a LP como o idioma do ensino, portanto é imperativo que se conheça e fale Português, sob pena de o sistema educativo continuar a marcar passo. Julgamos que em relação à oralidade não é preciso que se faça um investimento fenomenal, embora reconheçamos que há outros condicionantes interessantes, desde infraestruturas, melhoria de salário praticado no setor educativo, redução de número de alunos por turma, materiais didáticos, mudança na metodologia de ensino, reforma curricular, formação de professores em PLN, é importante que se incentive e sensibilize a utilização de LP, especialmente no espaço académico.

Por fim, com a realização deste trabalho, esperamos que estas reflexões e contribuições sejam profícuas e possam servir de base para outros estudos. O sistema educativo guineense enfrenta vários desafios, necessitando do apoio de todos os intervenientes do setor. A prática de oralidade na língua de ensino é fundamental para se poderem trabalhar outras proficiências; aliás, a oralidade precede outras competências e quando não dominamos a língua de ensino temos dificuldades que prejudicam as nossas competências técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE**, M. B. M.; **FIAD**, R. S.; **MAYRINK-SABINSON**, M. L. T. (1997). *Cenas de Aquisição da Escrita: O Sujeito e o Trabalho com o Texto*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- ABDALLAH-PRETCEILLE**, M. (2004). *Vers une Pédagogie Interculturelle* (3ª ed.). Paris: Anthropos. p. 198.
- ALFAIATE**, P. M. S. M. (2012). *A Oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português/Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. FCSH UN Lisboa. p. 10-13.
- ANTÃO**, J. (2000). *Elogio da Leitura* (2ª edição). Lisboa: Asa Editores.
- AZEVEDO**, F. (2007). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel. p. 3.
- BAKHTINE**, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Martins Fontes.
- BALDÉ**, Baró (2013). *Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té" - Guiné Bissau*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Faculdade de Letras.
- BENTES**, A. C. (2010). *Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*. Capítulo 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino; volume 19.
- BESSA**, R. J, **DAYANE**, O.M. **LIDIANE**, D. B. (2012). *Um Estudo Sobre a Influência da Oralidade na Aquisição da Escrita de Alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Foz do Iguaçu. p. 203.
- BYGATE**, M. (2001). *Speaking*. In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CALLIGARIS**, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- CAPISTRANO**, C. C. (2007). *Segmentação na Escrita Infantil*. São Paulo: Martins Fontes.
- CARDOSO**, Jorge Rio. (2013) *O Professor do Futuro*. Editora Guerra e Paz, Lisboa., p. 37.
- CARVALHO**, G. L. (2011). *Unidades Fraseológicas no Ensino de Português Língua Estrangeira: os Últimos Serão os Primeiros*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- CASTILHO**, A. T. (1998). *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto., p 13.
- CECCON**, Claudios, et al. (2012). *A Vida e a Escola da Vida*. Vozes, Petrópolis. p. 22;77.
- COUTO**, Hildo H. do & **EMBALÓ**, Filomena. (2010). *"Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP"*. In PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares.
- CRUZ**, A. V. (2013). *Abordagem comunicativa-enfoque na competência oral na língua segunda: caso da Guiné-Bissau*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Porto. p. 38.
- DENZIN** and Y.S. **LINCOLN** (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: SAGE.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. (2013) *O Oral como Texto: como Construir um Objeto de Ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 127.

ESTANQUEIRO A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença, p. 12.

FARIA, Vânia Madalena Sampaio. (2009). *Oralidade Na Aula De Línguas: Desenho De Materiais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras Universidade do Porto, p. 6-7; 14.

FEC (2015). *Boletim + Escola, Língua Portuguesa, Da Oralidade à Escrita da Escola à Casa*. Bissau: FEC. p. 4-5.

FEC (2016/2017). *Manual da Formação de Formadores Didática da Aquisição e Aprendizagem de L1 e L2*. Bissau: FEC. p. 16.

FEC (2017). *Manual da Formação de Formadores Didática da Oralidade de PLNM*. Bissau: FEC. p. 6-7.

FEC (2017/2018). *Formação de Formadores do Aperfeiçoamento de Língua Portuguesa II*. Bissau. p. 5.

FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

FIGUEIREDO, M. (2002). *Comunicação criativa – A oralidade*. Lisboa: Bola de Neve.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. p.52; 146.

GALVÃO, M. A. M. e AZEVEDO J. A. M. de (2015). *A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil.

GAMA, Tânia Dantas (2015). *Oralidade na Sala de Aula: Concepções e Registros De Práticas de um Grupo de Professores de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa, p. 16.

GONÇALVES, Célia Maria Salvado Salsinha (2010), *O Ensino da Língua Estrangeira numa Perspectiva Prática da Oralidade*. Dissertação de Mestrado, 2º Ciclo em Estudos Didáticos Culturais, Linguísticos e Literários. Universidade da Beira Interior Faculdade de Artes e Letras Departamento de Letras. p. 10,19.

GUILLOT G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed.

GUTERRES, António et al (1986). *A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HAYDT, Regina Célia. (2006). *Curso de Didática Geral*. Ática, São Paulo. p. 76.

KATO, M. (2002). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo: Ática. p. 7.

LOPES, Cátia Sofia Cardoso (2014). *Aprendizagem de Português Língua Não Materna e Comunicação Oral – Estudo de Caso*. e Dissertação de Mestrado Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa, p. 1.

LOPES, Maria Indira Gomes. (2010). *A Oralidade como Objecto de Ensino E Aprendizagem na Aula de Português, 2º Ciclo do Ensino Secundário*. Trabalho Científico apresentado na Universidade de Cabo Verde para obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses. p. 48-49.

MANRIQUE, (2007). *Ana María Borzone. Leer y Escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p 22.

MANRIQUE, A. M. B. de. (1997). *No Caminho Rumo à Escrita e à Leitura*. In, *CUBERES, Maia Teresa Gonzáles (Org.) Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a Alfabetização*, Porto Alegre: Artes Médicas. p. 66.

MARCUSCHI, L. A. (1996). *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP. p. 3.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, L. A. (2010). *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 10.ed., São Paulo: Cortez. p.35.

NASSUM, Manuel (1994), *Política Linguística Pós-colonial: Ruptura ou Continuidade?* In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses Nº 17*, Janeiro 1994, INACEP (Bissau).

OLIVEIRA, H. F. de (2008). *Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa*. *Poiésis Pedagógica*. p. 147.

OLIVEIRA, Helga Maria Aguiar Pinto Teixeira de (2018). *Leitura e Expressão Oral nas Aulas de Português e Espanhol (7.º - 9.º) – Um Caso de Estudo no Agrupamento de Escolas de Pedrouços*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 25-26; 30.

PEREIRA, D. (1997). *Ser Mininu e Ler Menino*. Lisboa: Noesis, p. 39.

PORTO, Márcia. (2009). *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymar. p. 22-23.

REGO, Tereza Cristina. (1995). *Vygotsky Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Vozes, Petrópolis. p. 74.

RICHARDSON, R. J., e Colaboradores (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

RODRIGUES, D. F. (2002). *Cortesia linguística: Uma competência discursivo-textual* (Tese de Doutoramento, não publicada). Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

SÁ, C. Manuela e **LUNA**, Ewerton (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da Oralidade*. Universidade de Aveiro. UA Editora. p. 12.

SANTOS, Carmi Ferraz; **MENDONÇA**, Márcia. **CAVALCANTI**, Marianne C.B. (2007). *Diversidade Textual os Gêneros na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica. p 89.

SCANTAMBURLO, Luigi (2013). *O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense*. Tese de doutorado, Universidade Nova de Lisboa. p. 174.

- SCHWARTZ**, B.D. (2004) *Why child L2 Acquisition?* In J. van Kampen & S. Baauw (orgs.) Proceedings of GALA 2003, Vol. 1. Utrecht: LOT, 47-66.
- SEQUEIRA**, F. (1999). *Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes Do Sucesso Na Aprendizagem da Leitura - Sugestões Para A Elaboração de Novos Programas Escolares*. In F. Sequeira & I. Sim-Sim, Maturidade linguística e aprendizagem da leitura. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação. p. 407.
- SEVERO**, C. G. (2013). *Política(s) Linguística(s) e Questão de Poder*. Alfa, São Paulo. p. 455.
- SILVA**, A. C. R. de. (2008). *Metodologia da Pesquisa Aplicada a Contabilidade: Orientações de Estudos, Projetos, Artigos, Relatórios, Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Atlas.
- SOUZA**, Ana Maria Martins de. (2004). *A Mediação Como Princípio Educacional*. Senac, São Paulo. p. 56.
- SPRATT**, M. et al. (2011). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press. p 30.
- VILLAS-BOAS**, M. A. (1999). *Contributo para o Estudo da Influência da Família no Aproveitamento Escolar: O Caso das Minorias Étnicas Imigrantes em Portugal (Dissertação de Doutoramento não Publicada)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ZARATE**, G. (1995). *Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture*. Language Learning Journal.

Webgrafia

- AZEVEDO**, Fernando e **ROSA**, Marisa (2003). *Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância in I Encontro Internacional*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20%20Completas.pdf>, consultado em 03 de novembro de 2020. p 15.
- BARRETO**, Augusto Gomes (2017). *O Fraco Desempenho dos Estudantes no Ensino Superior na Guiné-Bissau: A Herança do Ensino Básico*. Disponível em <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627112327.pdf>. p. 11.
- BESSA** M. J. R., **OLIVEIRA** M. D. e **BEZERRA** L. B. de M. D. (2012). *A Influência da Oralidade na Aquisição da Escrita de Alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Disponível em [http://e-revista.unioeste.br › article › download](http://e-revista.unioeste.br/article/download) p. 4,5.
- LEIRIA**, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático- Revista Digital de Didáctica de PLN*, n.º 3. Centro Virtual Camões. Online em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>.
- LUZ**, Mary Neiva Surdi (2009). *O Espaço da Oralidade no Ensino Médio*. Consultado em www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/100.pdf, no dia 27 de março de 2021, às 02h30.
- MACHADO**, Maria (2012). *Promoção da leitura recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado publicada. Disponível em

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2148/1/Maria da Sa%C3%BAde da Rosa Machado.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2148/1/Maria%20da%20Sa%20C3%BAde%20da%20Rosa%20Machado.pdf).

O Perfil dos Estudantes e a Realidade do Ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>

Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/files/EBasico/PLNM>.

RINGBOM, H. (1980) *On the Distinction between Second-Language Acquisition and ForeignLanguage Learning.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse (<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/afinla/julkaisut/arkisto/28/ringbom>, consultado em 12/12/2020).

ANEXOS

ANEXO 1

A caracterização e a situação das escolas pesquisadas

Liceu Regional Siaka Turé, fundado no dia 01 de Janeiro de 1991, tem 10 salas de aula e alberga cerca de 900 alunos vindos de diferentes aldeias e povoações da região de Quínara, Buba Tumbo, Sintcham Tchernó, Bodjol, Nhala, Indjassane, Sare Donha, outras e do próprio setor de Buba que fica a 220 quilómetros da capital, Bissau; tem 26 professores e funciona em três turnos.

Liceu Regional Hoji-Ya-Henda, é em Bafatá a cerca de 140km de Bissau, inaugurado no dia 19 de novembro de 1977, com 3000 alunos e 23 salas de aula, 119 professores. É a única escola entre as pesquisadas que funciona em regime de autogestão, um regime que conta com a comparticipação financeira dos pais e encarregados de educação. Um liceu muito bem localizado no Leste do país que tem um número considerável de alunos vindos de diferentes setores que compõem a Região de Bafatá e funciona em três turnos.

Liceu Hoji-Ya-Henda encerra um duplo significado histórico tanto para Angola como para a Guiné-Bissau. Primeiro, por ostentar o nome do patrono da juventude angolana e segundo por ter sido batizado com este nome pelo primeiro Presidente de Angola, António Agostinho Neto, que atribuiu o nome de Hoji-Ya-Henda ao Liceu, durante uma visita que efetuou à Guiné-Bissau, em 1977. Por ter sido o local onde nasceu o fundador do PAIGC, Amílcar Cabral, a Região de Bafatá era na altura uma espécie de cartão postal da Guiné-Bissau, onde passavam todos os Chefes de Estado que visitassem o país.

Liceu Nacional Kuame N’Kruma⁵, a mais antiga escola da Guiné-Bissau. Com 3000 alunos, 36 salas de aula e 1000 alunos, funcionando com três turnos. O então denominado Liceu Honório Barreto em homenagem a um dos filhos de Cacheu que fora Governador da ex-Província da Guiné Portuguesa, fundado em 1957. Liceu Nacional Kwame N’Krumah nos primórdios da Independência, concretamente em 1975, homenageando o primeiro Presidente do Gana e grande lutador pela emancipação de todo o continente Africano e mentor das ideias Pan-Africanistas.

Após a Independência, com a massificação do ensino, surgiram vários liceus nas regiões do país, mas estes limitavam os seus currículos até à 9ª classe, ex 5º ano dos liceus.

O Liceu Nacional era e continua a ser o único ao nível de Bissau com capacidade para ministrar o curso complementar, pois era dotado de uma organização institucional eficiente, uma estrutura qualitativamente permanente com mecanismos de distinção de carácter pedagógico como os laboratórios de física, química, biologia e mineralogia. Com um corpo docente de reconhecida competência, desde os professores nacionais

⁵ <http://mecckwamenkrumah.blogspot.com>

movidos pelo fervor e orgulho da Independência, professores cubanos, soviéticos, alemães, cooperantes portugueses que asseguravam o ensino do português praticamente em todas as turmas, professores de francês vindos da sub-região, isto era uma garantia de um ensino de grande nível e qualidade.

O Liceu Nacional, apesar de vários condicionalismos, conseguiu manter os padrões, com resultados positivos e índices de qualidade exigíveis no processo de ensino-aprendizagem. A prova dos factos: são inúmeros os alunos que tiveram oportunidade de realizar os seus estudos neste estabelecimento escolar, e que hoje são distintos quadros, governantes e políticos notáveis cada qual contribuindo nas várias esferas da vida sociocultural do país.

Liceu Regional Ho-Chi Min⁶, situado no norte da Guiné-Bissau, Região de Cacheu, Setor de Canchungo. Localiza-se na Avenida Titina Silla. Criado pelo Estado da Guiné-Bissau em 1970, com a categoria de escola pública, funciona com os níveis do Ensino Básico - 3º ciclo (7º ao 9º ano) e Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano).

A escola costuma funcionar com mais de 70 professores, nas categorias de efetivos, novos ingressos e contratados. Tem um total de 10 pessoas não docentes, entre os quais, 7 serventes, 2 contínuos e 1 guarda-nocturno.

É composta por 21 salas de aulas, em que 10 estão em bom estado, 4 em estado regular e 7 em mau estado. Tem ainda uma 1 sala de professores, 1 direção administrativa, 1 oficina de língua portuguesa, 1 sala de formação, 1 casa de banho para professores (com 5 divisores) e 5 casas de banho para alunos (2 em estado regular e 3 em mau estado).

Tem o seu regulamento interno que determina todo o funcionamento da atividade de docência.

A escola tem a capacidade de acolher mais de 2.000 alunos, funcionando em 3 períodos: manhã, tarde e noite.

⁶ <https://liceuregionalhochiminhcanchungo.wordpress.com>

ANEXO 2

A sequência didática como instrumento de integração dialógica das competências de comunicação⁷

Um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra criou uma estratégia para trabalhar com o Ensino de Língua Escrita e Língua Oral no âmbito escolar. Essa proposta é a Sequência Didática, cuja finalidade é proporcionar ao aluno o domínio de diferentes gêneros textuais, de modo que consiga adequar o seu discurso, oral ou escrito, às diferentes situações comunicativas. A utilização desse recurso no ensino tem tido bons resultados no processo de ensino aprendizagem das línguas.

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual. Essas atividades devem ser pensadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar na aprendizagem dos alunos: oralidade, escrita, análise linguística, etc.

Uma sequência didática estrutura-se da seguinte maneira:

1º - Apresentação da situação	Apresentar aos alunos a proposta de trabalho que será realizada, especificando o gênero e as condições de produção.
2º - Produção Inicial	Essa primeira produção de um gênero (oral ou escrito) mostrará o nível de conhecimento que o aluno já possui sobre o gênero proposto, bem como os seus conhecimentos linguísticos. Antes dessa etapa, é importante que o professor faça atividades de leitura, pesquisa e análise linguística de textos do mesmo gênero a ser trabalhado na sequência didática.
3º - Elaboração de módulos	Nessa etapa, devem ser desenvolvidas atividades para os alunos se apropriarem de conhecimentos mais específicos sobre o gênero e o tema. Essa etapa foca o trabalho com os problemas que apareceram na primeira produção e a sua solução, por meio de instrumentos necessários.
4º - Produção final	A sequência é finalizada com uma produção que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar

⁷ Manual da Formação De Formadores da FEC, Módulo 3 – Didática Da Oralidade De PLN M

	uma avaliação sumativa/formativa assente em critérios elaborados ao longo da sequência, mas essa avaliação será realizada sobre a produção final.
--	---

Uma proposta de Sequência Didática para ensino e aprendizagem de debate

1) Apresentação da situação	Na primeira aula, o professor pede para que os alunos se dividam em três grupos para realizar o debate: “ <i>E-books</i> : Será o fim do livro?” (outros temas podem ser sugeridos e trabalhados pelos alunos e professor). Dois grupos serão responsáveis pelos argumentos: um a favor da substituição dos livros impressos pelos <i>e-books</i> , e outro contra, defendendo a permanência do livro como suporte. O terceiro grupo analisará os participantes, avaliando os argumentos. No decorrer do debate, o professor levantará hipóteses sobre o gênero com a intenção de reflexão por parte dos estudantes.
2) Análise da primeira produção e apresentação do gênero	Na segunda aula, o professor apresenta o funcionamento do gênero aos alunos. Nessa aula, o professor pode mostrar os diversos tipos de debates existentes (as sugestões de sites sobre debates encontram-se nas referências), poderá levar vídeos de debates políticos, debates culturais (por exemplo, futebol), entre outros. Assim, a turma pode analisar e observar as características de cada debate, além de levantar questões. Para isso, seria interessante pedir que eles tomassem nota do que acham importante nessa prática de oralidade. Posteriormente, deve-se fazer uma relação entre o debate realizado (ensaio de debate) e os vídeos assistidos, com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos com relação, por exemplo, à linguagem utilizada, aos termos e vocabulário presentes na argumentação oral, a alternância das falas (se souberam identificar a hora de falar e de ouvir), etc. Para finalizar, pode-se solicitar que os alunos façam uma pesquisa (ver referências: sites sobre <i>e-books</i>) sobre o tema a ser discutido no debate seguinte (essa será uma prática real) que pode ser o mesmo tema da primeira aula.
3) Módulos ou oficinas	Os alunos trazem as pesquisas para selecionarem informações para serem usadas como argumentos, por isso deverão ter consigo anotações, levantar hipóteses do que o outro grupo poderá argumentar, encontrar contra-argumentos, verificar a linguagem a ser utilizada, analisar os termos adequados. Essa atividade poderá ser realizada conforme as divisões dos grupos. O terceiro grupo,

	que será o avaliador, deve levantar os pontos principais a serem discutidos, a importância dos factos, além de pontuar os principais aspetos para o bom andamento do debate juntamente com a qualidade dos argumentos. Para isso, é necessário que tenham critérios definidos para poderem avaliar adequadamente os dois grupos.
4) A produção final: Culminância da avaliação formativa	Na última aula ocorrerá o debate final e o professor fica como moderador dos grupos. O debate deve apresentar a grande maioria das características levantadas nas duas primeiras aulas, para que os alunos possam vivenciar essa situação de modo real. Por fim, o terceiro grupo que não havia participado na fase de debate reúne-se para dar um aval. Posteriormente, o professor dialoga com os alunos para verificar a aprendizagem deles, tanto sobre o tema quanto sobre o género. Utiliza, então, os critérios de avaliação, por exemplo, adequação ao género (tanto da linguagem quanto da postura apresentada por eles), força dos argumentos, pesquisa realizada para gerar os argumentos, etc. Essa lista de critérios pode, inclusive, ser levantada já na primeira aula, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e avaliá-los durante todo o processo.

Ao realizar-se a comunicação, constituída sempre por géneros textuais, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A melhor alternativa para trabalhar o ensino de géneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

ANEXO 3

QUESTÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

Estando a prosseguir os estudos a nível do mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira, na Universidade Nova de Lisboa, solicitamos o vosso apoio no preenchimento do inquérito sobre a **“A Prática de Oralidade no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Segunda/Estrangeira na Guiné-Bissau”**. Consideramos muito a sua contribuição, no sentido de responder, com sinceridade, às questões que lhe colocamos. Recorreremos à sua resposta exclusivamente para fins académicos. Muito obrigado!

I. Dados pessoais e outros

1. Nome (facultativo) _____

2. Naturalidade _____

3. Data (em que preencheu os dados)_____/_____/_____
4. Localidade_____5. Residência_____
6. Região/setor_____7. Escola_____
8. Sexo: a)Feminino____b)Masculino____9. Idade____10. Tempo de serviço ____
anos

11. Indique o vínculo profissional com o MEN: a)Professor efetivo____b)Professor novo
ingresso____c)Professor contratado____d)Outro _____
12. Disciplinas e anos (níveis) que leciona _____
13. Anos feitos a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa.____anos
14. Encontra-se afeto a que rede de ensino:
a) Pública____b) Privada____c) Pública e Privada____
15. Qualificações Académicas e profissionais: a)E.Médio____b)Bacharelato____
c)Licenciatura____d)Mestrado____e)Doutoramento____f)Outras _____
16. Participa de algum processo de formação contínua?
a)Sim____b)Não____
Se sim especifique o tipo de formação_____

II. A oralidade e o ensino de Língua Portuguesa

17. Nas aulas, em que língua consegue ensinar melhor (escolha uma resposta): a)Em
Português____b)Em Crioulo____d)Em outra língua, qual _____
18. Os alunos aprendem melhor quando o ensino é realizado em: a)Português____
b)Crioulo____c)Em outra língua, qual _____
19. Sugere que se comece, na escola, a ensinar línguas a partir de que ano de
escolaridade e seguir qual das ordens propostas?
a)Língua Portuguesa, a partir de_____b)Língua crioula, a partir de _____
c)1º Português e depois o Crioulo____d)1º o Crioulo e depois o Português____e)As
duas línguas ao mesmo tempo____
20. Quais as estratégias que mais são utilizadas para incentivar os alunos a praticarem
a oralidade na aula de Língua Portuguesa?
a)Contar histórias____b)Debates____c)Dramatização____d)Exposição
oral e)Entrevistas____f)Recitação de poesias____g) Leitura em voz alta
21. Acha que o tempo dedicado ao ensino da oralidade é suficiente para desenvolver
nos alunos a competência de comunicação e expressão oral?
a)Sim____b)Não____
Justifique a sua
resposta_____

22. Que recursos didáticos mais utiliza na sala?
a) TV____b)DVD____c)Rádio CD____d)Data Show/retroprojektor_____

e) Quadro _____ f) cartaz _____ g) Livro _____

29. Tem ocorrido a avaliação da oralidade nas aulas de língua portuguesa?

a) Sim_____ b) Não_____

23. Quais as estratégias de avaliação da oralidade nas aulas de língua Portuguesa que utiliza?

24. Os manuais didáticos consultados por si desenvolvem um trabalho voltado para a oralidade?

a)Sim_____ b)Não_____

Justifique a sua resposta

25. Acha necessário (N) ou dispensável (D) falar a Língua Portuguesa nas escolas?

Porquê? _____

26. Aponte 3 vantagens do ensino e aprendizagem da oralidade na aula de Português?

27. Que atividades costumam ser realizadas na sua escola para incentivar os alunos à prática da oralidade na língua portuguesa?

28. Como caracteriza o desempenho dos alunos na comunicação e expressão oral na aula de língua portuguesa?

a)Fraco_____ b)Razoável_____ c)Bom_____

Justifique a sua resposta

29. A sua escola reúne todas as condições básicas para que os alunos pratiquem a oralidade? Justifique a sua resposta.

30. Como professor de língua portuguesa aponte 3 propostas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem da oralidade na aula de português.

31. Numa escala crescente de 1 (para dificulta) a 4 (para favorece) avalie a seguinte afirmação: ***“A metodologia de ensino da língua portuguesa, adotada na Guiné-Bissau, favorece ou dificulta o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos nessa língua”***, quanto à leitura_ortografia_redação_fluência na oralidade

39. Sugira alguma mudança necessária para que o ensino da Língua Portuguesa favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (nessa língua).

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.